

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان

The Effect of the Method of Teaching Extra Reading Topics in Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for 10th Grade Female Students in Sultanate of Oman

إعـــــداد

غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبي

بإشراف

الدكتور راتب قاسم عاشور

حقل التخصص – مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2012م

أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان

إعـــداد

غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبي

ماجستير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، جامعة السلطان قابوس، 1997م

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن. 2012م

وافق عليها

الدكتور راتب قاسم عاشور .... رئيسًا ومشرفًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس.................................. عضوًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول.. عضوًا

أستاذ في علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك

الدكتور عبد الكريم سليم الحدّاد..عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، الجامعة الأردنية

الدكتور نصر محمد مقابلة.. عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الأطروحة 2012/10/16م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾

سورة العلق: الآيات 1-5

الإهـــــداء

إلى مَنْ امتلأ قلبها بالحنان، ولهج لسانها دائمًا بالدعاء...

إلى مَنْ كانت مصدر قوّتي وإرادتي في الحياة...

إلى مَنْ تمنَّتْ وتمنَّيْتُ أن تراني وأنا أقدّم جهدي المتواضع هذا، إلا أنَّ الله لم يشأ.

أمي

إلى مَنْ علَّمني معنى الصبر والتضحية...

إلى قرَّة العين، أطال الله في عمره...

أبي

إلى اللاتي ساندنني في مسيرة البحث خطوةً بخطوةٍ...

وشددن من أزري في تخطِّي الصعاب...

أخواتي

إلى مَنْ شاركوني أفراحي وأتراحي...

إلى مصدر عزّتي وبقائي...

أخواني

إلى كلِّ مَنْ كان يتمنَّى أن يراني وأنا أقدّم عملي المتواضع...

إلا أنَّ القدر حال دون ذلك.

إلى كلِّ مَنْ كان عونًا لي في مسيرة البحث

وأخصُّ بالذكر أختي "لينا" التي ساعدتني كثيرًا في طباعته

إلى كلِّ طالب علمٍ... أهدي جهدي هذا

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمدًا كثيرًا يليق بجلال اسمه وعظيم سلطانه، الحمد لله العظيم الذي هو بكلّ شيءٍ عليم، الحمد لله الذي منحني القدرة وأمدّني بالصبر والعزم حتى تمكّنت من إعداد هذه الأطروحة، والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا ومعلّمنا محمدٍ خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه ومَن اتّبع هداه إلى يوم الدين، أما بعد:

فإقرارًا بالفضل واعترافًا لأهله، وبعد أن منَّ الله عليَّ بإنجاز هذا الجهد المتواضع رغم ما واجهني من عراقيل وصعاب حتى خرج إلى حيّز الوجود، لا يسعني إلا أن أتقدّم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور راتب قاسم عاشور على تكرّمه بالإشراف على أطروحتي، وعلى حلمه وصبره وسعة صدره ورحابته، وعلى ما قدّمه من عونٍ ومساعدةٍ وتوجيهٍ حتى خرج هذا العمل إلى حيّز الوجود، فله مني كلّ الشكر والتقدير والامتنان.

وأقدّم جزيل شكري وعظيم تقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس، والأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول، والدكتور عبد الكريم سليم الحدّاد، والدكتور نصر محمد مقابلة؛ لتفضّلهم بقبول مناقشة الأطروحة، وعلى آرائهم السديدة التي أثرت هذا العمل.

والشكر موصولٌ إلى كلّ مَنْ مدَّ لي يد العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل، وإخراجه إلى حيّز الوجود.

الباحثة

قائمة المحتويات

الإهداء .... ث
شكر وتقدير .... ج
قائمة المحتويات .... ح
قائمة الجداول .... د
قائمة الملاحق .... ذ
الملخّص باللغة العربية .... ر

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدّمة 1
مشكلة الدراسة وأسئلتها 20
أهميّة الدراسة 21
التعريفات الإجرائية 23
محدّدات الدراسة 25

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري 27
ثانيًا: الدراسات السابقة 70

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة 83
أدوات الدراسة 83
إجراءات التكافؤ 100
تصميم الدراسة 102
متغيّرات الدراسة 102
المعالجة الإحصائية 102

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول 103
ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني 107

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول 109
ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني 111
التوصيات 113

المراجع

أولاً: المراجع العربية 114
ثانيًا: المراجع الأجنبية 134
الملاحق...138
الملخّص باللغة الإنجليزية...241

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الطريقة على الاختبار القبلي للقراءة الناقدة	100
جدول 2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر الطريقة على الاختبار القبلي للكتابة الإبداعيّة	101
جدول 3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء طالبات الصف العاشر الأساسيّ على اختبار القراءة الناقدة تبعًا لمتغيّر المجموعة	104
جدول 4	تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الطريقة على مهارات اختبار القراءة الناقدة	105
جدول 5	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككلّ	106
جدول 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء طالبات الصف العاشر الأساسيّ على اختبار الكتابة الإبداعيّة تبعًا لمتغيّر المجموعة	107
جدول 7	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة على اختبار الكتابة الإبداعيّة	108

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق أ	أسماء المحكّمين لمهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة	138
ملحق ب	قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائيّة	139
ملحق ت	أسماء المحكّمين لاختبار القراءة الناقدة	140
ملحق ث	اختبار القراءة الناقدة في صورته النهائية للمحكّمين	141
ملحق ج	مواصفات اختبار القراءة الناقدة	152
ملحق ح	أسماء المعلّمات المصحّحات لاختبار القراءة الناقدة	153
ملحق خ	نموذج إجابة اختبار القراءة الناقدة	154
ملحق د	قائمة مهارات الكتابة الإبداعيّة في صورتها النهائيّة	157
ملحق ذ	أسماء المحكّمين لاختبار الكتابة الإبداعيّة، وقائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة	158
ملحق ر	اختبار الكتابة الإبداعيّة للمحكّمين في صورته النهائيّة، مع قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة	159
ملحق ز	أسماء المعلّمات المصحّحات لاختبار الكتابة الإبداعيّة	168
ملحق س	قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة	169
ملحق ش	أسماء المحكّمين لموضوعات القراءة الإضافية	174
ملحق ص	موضوعات القراءة الإضافية	175
ملحق ض	خطابات تسهيل المهمّة	204
ملحق ط	الخطة الدراسيّة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعيّة	207
ملحق ظ	نماذج بعض تلخيصات الطالبات لموضوعات القراءة الإضافية	208
ملحق ع	أسماء المحكّمين لدليل المعلّمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية	215
ملحق غ	دليل المعلّمة في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية	216

الملخّص

الخصيبي، غالية بنت زاهر بن عبد الله، أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2012 (المشرف: د. راتب قاسم عاشور).

هدفت الدراسة تقصّي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّت الباحثة قائمةً بمهارات القراءة الناقدة. تكوّنت من ست مهاراتٍ مع مؤشّراتها السلوكيّة، وبنت اختبارًا في القراءة الناقدة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، تكوّن من (21) فقرةً، (8) فقراتٍ منه من نوع الاختيار من متعدّدٍ، و(12) فقرةً من نوع الإكمال، و(1) فقرةً واحدةً من نوع المقال. كما أعدّت قائمةً بمهارات الكتابة الإبداعيّة مع مؤشّراتها السلوكيّة، وبنت اختبارًا في الكتابة الإبداعيّة، تكوّن من سؤالين، اشتمل السؤال الأول على أربعة موضوعاتٍ، تختار الطالبة واحدًا منها للكتابة فيه، أما السؤال الثاني فقد تُرِك للطالبة فيه حرية اختيار الموضوع الذي تودّ الكتابة فيه، على أن يختلف مجال الكتابة فيه عن السؤال الأول، ومجالات الكتابة المعتمدة في الدراسة هي: القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة. كما قدّمت الباحثة تسعة موضوعاتٍ للقراءة الإضافية دُرِّست لطالبات المجموعة التجريبيّة، وأعدّت دليلاً للمعلّمة.

تكوّن أفراد الدراسة من (56) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في مدرستين من المدارس الحكوميّة التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، للعام الدراسي 2012/2011، أُختيرتا بطريقة قصديّة، وقُسّمت الطالبات عشوائيًّا إلى مجموعتين: (29) طالبةً في المجموعة التجريبيّة، و(27) طالبةً في المجموعة الضابطة. أُستخدم التصميم شبه التجريبي

القائم على مجموعتين تجريبيّة وضابطة، واختبار قبلي/ بعدي، دُرِّست المجموعة التجريبيّة موضوعات القراءة الإضافية بالطريقة المعتمدة في الدراسة، ودُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة الموصوفة في وثيقة التقويم.

أُظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a= 0.05) تعزى لأثر الطريقة في مهارات التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أهداف المؤلّف وأغراضه من مهارات القراءة الناقدة، بينما لم تُظْهِر النتائج فروقًا في باقي المهارات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة. كما أُظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a= 0.05) تعزى لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككلٍّ، ولصالح المجموعة التجريبيّة. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a= 0.05) في اختبار الكتابة الإبداعيّة تعزى لأثر الطريقة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسيّ.

الكلمات المفتاحية:

القراءة الإضافية، مهارة القراءة الناقدة، مهارة الكتابة الإبداعيّة.

الفصل الأول

خلفيّة الدراسة وأهمّيّتها

المقدّمة

تُعدُّ اللغةُ أهمَّ أداةٍ للتفكير، وأهمَّ وسيلةٍ للتعبير والتفاهم بين الناس؛ فبها يتفاهم الفرد مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتيّة المتنوّعة، وبها ينقل أفكاره ومشاعره وحاجاته إلى من يتعامل معهم، وعن طريقها أيضًا يتعرّف أفكار الآخرين وثقافاتهم وحضاراتهم، فهي وسيلته التي يستخدمها في الوصول إلى أهدافه.

ويُعدُّ "التفكير هو المحرّك الأساسيّ لعمليّة إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها حسب ما تتطلّبه المواقف التي يتعرّض لها الفرد، فاللغة ترتبط بالتفكير بشكلٍ مباشرٍ، أو غير مباشرٍ" (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي، 2005، 142). فهي وسيلته في أداء مهمّته (الظفيري، 2006). فلا يمكن للفرد "أن يفكّر تفكيرًا منتجًا إلا إذا صاغ تفكيره في كلماتٍ أو رسمٍ أو غيرِ ذلك ، وصياغة الأفكار في عباراتٍ هو الشائع الواضح" (فايد، 1981، 124).

والتفكير واللغة مرتبطان لا يمكن فصل أيٍّ منهما عن الآخر؛ حيث أكّد بعض العلماء أنّ اللغة ناتجةٌ عن التفكير، بينما أشار بعضهم الآخر إلى أنّ التفكير ناتجٌ عن اللغة؛ فالأطفال يفكّرون أولاً ثم يتعلّمون اللغة أو يتعلّمون اللغة ثم يفكّرون (العتوم والجراح وبشارة، 2007). فلا لغة دون تفكيرٍ، ولا تفكير دون لغةٍ (الشوابكة والفار، 2001؛ عمار، 1996). وهذا المعنى هو ما عبّر عنه سابقًا روسنبرج (Rosenberg,1989) حين قال: "بإنّ التفكير، والتحدّث، والقراءة، والكتابة لا يمكن أن تحدث أيٌّ من هذه الأنشطة بدون لغةٍ، والتفكير يُعبَّر عنه في

كلماتٍ، واللغة تؤهّلنا بأن تكون لدينا أفكارٌ؛ لتعطي معنى لتجاربنا وخبراتنا، ولنشارك الآخرين أفكارنا، ومشاعرنا وتجاربنا" (Rosenberg,1989, 46). إذن فالصلة بينهما قويّة؛ لأنَّ اللغة لا غنى عنها لنعبِّر بها عمّا يدور في داخلنا، كما أنَّ التفكير بحاجةٍ إلى لغةٍ؛ ليُعبَّر به فيخرج إلى حيّز الظهور. وإنضاج كلٍّ من اللغة والتفكير يبدأ من مرحلة الطفولة المبكّرة، ويتنامى هذا النضج مع مراحل الدراسة، وتفاعل الطالب مع مختلف وسائل التواصل البشري والبرامج والأنشطة المختلفة (عمار، 1996).

وللغة فنونٌ أربعةٌ تتمثّل في: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وكلٌّ واحدٍ من هذه الفنون مرتبطٌ بالفنون الأخرى بطرقٍ مختلفةٍ، وكلٌّ من الفنون الأربعة يؤثّر في الفن الآخر ويتأثّر به؛ فالعلاقة بينهم متداخلة لا تقف عند فنٍّ بعينه. والقراءة والكتابة عمليتان متكاملتان متداخلتان مترابطتان، فكلتاهما تتعامل مع المعنى. وقد أوضح بارشرس (المشار إليه في العبد الله، 2007) تلك العلاقة بأنَّ الطالب يقوم أثناء القراءة بتعرّف معنى المقروء، معتمدًا في ذلك على بناء علاقاتٍ بين أجزاء النصّ، وعلى خبراته السابقة؛ لأنَّ "النصّ المطبوع لا حياة فيه دون تفاعله مع خبراته السابقة، فإذا كانت خبراته قليلة فإنَّ استيعابه للنصّ المقروء سيكون متدنّيًا" (عبد اللطيف والحداد، 2004، 96)، وفي حالة الكتابة يحاول الكاتب استدعاء المعاني؛ ليقوم بتنظيمها وكتابتها في جملٍ وفقراتٍ مستعينًا في ذلك – أيضًا– بخبراته السابقة (العبد الله، 2007؛ عصر، 2005؛ Littlefair, 1992)، وهذا ما أكّده جلين (Glenn, 2007) حين قال: بإنَّ القراءة والكتابة عمليتان بنائيتان، وأنَّ هناك تفاعلاً بينهما، فعند تعليم القراءة والكتابة بطريقةٍ متكاملةٍ غير منفصلةٍ فإنَّ ذلك يؤدّي إلى دفع الطّلبة للانخراط بشكلٍ أفضل، واستخدام استراتيجياتٍ معرفيّةٍ أكثر؛ لأنهما "تسعيان معًا إلى تمكين القارئ من ربط خبراته السابقة

وإدماجها مع مشتملات النصّ المقروء، وبذلك يتوافر للقارئ إطارٌ من التفكير المجرّد والعمليّات الذهنيّة الناقدة" (نصر، 1998، 109).

وعلى الرغم من التكامل بين القراءة والكتابة في صنع المعنى؛ إلا أنَّه ثبت لدى الباحثين عادةُ الفصل بينهما في التعليم، ولقد أكّد هذا الارتباط عددٌ من الباحثين (المشار إليهم في السيد وفرغلي، 2002)، عني بعضهم بدراسة أهمّيّة الجمع بينهما في التدريس وبين الناتج كما يبدو في رفع مستويات التفكير العليا عند الطّلبة. حيث قدّم سالفا توري (Salvatori) جهودًا تكشف عن العلاقة الوثيقة بين التدريب على مهارتي القراءة والكتابة وبين ارتقاء مستوى التفكير ونمو المهارات العليا فيه. كما خلص شانكلين (Shanklin) في مراجعته للعديد من أبحاث علم النفس اللغويّ وعلم الاجتماع اللغويّ، إلى التأكيد على التكامل في مهارتي القراءة والكتابة وأهمّيّتهما في بناء المعنى. كذلك أضاف تيرني (Tierney) بأبحاثه التجريبية المتقدّمة المساندة المتبادلة بين مهارتي القراءة والكتابة؛ فالقراءة تضيف إلى أداء الكتابة، والكتابة تضيف إلى أداء القراءة.

وتُعدُّ القراءةُ مهارةً رئيسيّةً من مهارات اللغة لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي من أهم وسائل اكتساب المعرفة والثقافة، وتغذية النفس، وترقية الذوق. فبها يُشبع الإنسان حاجاته ويُنمّي فكره وعواطفه، ويُثري خبراته؛ بما تزوّده من أفكارٍ وآراءٍ وخبراتٍ (شحاته، 1986). فهي مهارة استقبالٍ للمعارف والمعلومات والأفكار والآراء؛ فعن طريقها نتعرّف ما لدى الآخرين من خبراتٍ وثقافاتٍ ممّن تفصلنا عنهم المسافات والأزمنة والأمكنة.

ورغم تعدّد وسائل الاتّصال الحديثة بأنواعها المختلفة، المسموعة والمرئيّة، إلا أنّ الكلمة المكتوبة تُعدُّ من أهم وسائل اكتساب المعرفة والمعلومات والمعارف.

إنّ القراءة لم تفقد مكانتها، ولم يتراجع دورها في عمليّة التعليم والتعلّم، بل ازداد دورها وازدادت أهمّيّتها. ومع تطوّر البحوث والدراسات التربويّة ازدادت أهداف القراءة ووظائفها؛ فأصبح الاستيعاب بمختلف مستوياته هدفًا رئيسيًّا من أهداف القراءة؛ لأنّ استيعاب المقروء يجعل الإنسان مندمجًا للنص متفاعلاً معه (عاشور والحوامدة، 2007؛ عاشور والحوامدة 2009).

وقد تطرّق كثيرٌ من التربويين إلى مفهوم القراءة، ومن هذه المفاهيم أنّ القراءة: "عمليّةٌ عقليّةٌ انفعاليّةٌ دافعيّةٌ، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوّق، وحلّ المشكلات" (البجة، 2002، 221؛ شحاته، 1992، 105).

لقد مرّ مفهوم القراءة بمراحل عدّةٍ؛ حيث كان محصورًا في دائرةٍ ضيّقةٍ حدودها التعرّف البصري للرموز المكتوبة ونطقها، ونتيجة للبحوث التربويّة تطوّر هذا المفهوم لتصبح القراءة عمليّةً فكريّةً عقليّةً هدفها الفهم، ثم أُضيف إليه عنصرٌ آخر هو تفاعل القارئ مع المادة القرائيّة ونقدها، ثم تطوّر إلى توظيف ما يقرؤه في التغلّب على المشكلات التي يواجهها والإفادة به في مواجهة متطلّبات الحياة (عاشور والحوامدة، 2009؛ مدكور، 2009؛ عطية، 2006؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ جابر، 2002).

ولقد أدّى التطوّر الذي مرّ به مفهوم القراءة إلى ظهور أنواعٍ جديدةٍ من القراءة؛ فهناك القراءة للدراسة، والقراءة في مجالات المحتوى، والقراءة الناقدة (الجراح، 96/1997). كما كان لتطوّر الحياة الاجتماعيّة وتعقيدها، وظهور العديد من المشكلات الحياتيّة، عوامل بارزة أسهمت في الحاجة إلى القراءة الناقدة (عصر، 2000)؛ لأنها تُعدُّ أحد المداخل المهمّة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطّلبة في مراحل التعليم المختلفة (نصر، 1998)، وهي من المطالب

الاجتماعيّة الملقاة على عاتق القارئ الآن؛ لأن الكمّيّة الهائلة من الإنتاج الفكريّ التي تفرزها المطابع كلّ يوم وما تشتمل عليه من أفكارٍ وآراءٍ متضاربةٍ، يحتّمان العناية بعمليّات الاختيار والدّقّة، وتحرّي كفاءة الأدلّة والبراهين (شحاته، 1992).

لقد تعدّدت تعريفات القراءة الناقدة وتنوّعت، فعرّفها مدكور (1991، 124) بأنها "إقدار التلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة، والحكم عليها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها تبعًا لذلك". وعرفها الحيلواني (2003، 168) بأنها "ممارسة القراءة مع إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين ما يعرفه القارئ سابقًا وبين المعلومات التي يقرؤها والموجودة في المواد القرائية". وهي أيضًا تعمل على مقارنة الخبرات السابقة للقارئ مع العناصر الموجودة في النصّ الجديد، مثل: المحتوى، أو الأسلوب، أو التعابير، أو المعلومات، أو الأفكار، أو القيم الموجودة عند الكاتب؛ لذلك فهي تشتمل على التفكير التحليليّ لتقييم المادة التي تمّت قراءتها. وهي تُعدُّ من المهارات التي تتطلّب مستوى عاليًا من الفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع المادة المكتوبة، والبحث عن المعنى، والإفادة، والمنفعة الشخصيّة من قراءة النصّ (الحيلواني، 2003). وعرّفها عرفات (Arafat, 2006, 91) بأنها "عمليّة إصدار حكمٍ في القراءة من حيث تقييم الموضوع، أو وثاقة الصلة بالموضوع وكفاءته". بينما عرّفها أبو الهيجاء والسعدي (2003، 130) بأنها "قراءة ما وراء السطور قراءةً تطبيقيّةً تحليليّةً تركيبيّةً تقويميّةً؛ من أجل اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضمونًا ومؤلّفًا". إذن فالقراءة الناقدة هي عمليّة تقويمٍ للمادة المقروءة، وإصدار أحكامٍ عليها وفق أسسٍ ومعايير موضوعيّةٍ، ولذا تُعدُّ من أرقى أهداف القراءة.

إنّ القراءة الناقدة تمثل مستوى أعلى في عمليّة القراءة؛ فهي لا تقف بالقارئ عند مجرّد تعرّف معاني النصّ المقروء، ولكنها تتعدّى به إلى التفاعل مع المقروء، واستنتاج الدلالات

والمفاهيم الخفيّة وراء النصّ المقروء (لافي، 2006). فحتى يقرأ القارئ النصّ قراءةً ناقدةً ينبغي عليه أن يتفاعل معه؛ فيحلّله، وينقده، ويبدي رأيه فيه، ويناقشه وكأنّه في حوارٍ معه فيتفق معه أو يختلف، ولن يتمكّن من ذلك إلا إذا استخدم قدرته الناقدة، وهذه لن تتأتّى له إلا إذا كان على قدرٍ كبيرٍ من الثقافة والاطّلاع والنضج والفهم وكثرة المران والتدريب، فهذا النوع من القراءة كما أشار إلى ذلك مجاور (2000، 323) يتطلّب "سعة ميدان القراءة، والقدرة على الانتفاع بالمادة المقروءة وهضمها ودراستها".

لذلك ينبغي تدريب الطّلبة على القراءة الناقدة، وإكسابهم لمهاراتها؛ لأننا نعيش عصر الانفجار المعرفيّ، والثروة العلميّة وتطبيقاتها التكنولوجيّة، وما تفرزه المطابع من كمٍّ هائلٍ من المعلومات والمعارف، كلّ ذلك يتطلّب تدريب الطّلبة على النقد الصحيح البنّاء لما يقرؤون، فلا يتقبّلون كلّ ما يُقدَّم لهم على أنه مسلَّمةٌ ينبغي الأخذ بها. وقد أكّد القطاونة (2004) بأنّ الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة أمرٌ ضروري للطّلبة؛ لأنها تزوّدهم بما يُمكّنهم من التعامل بفاعليّة مع المعلومات من مصادرها المختلفة؛ وذلك بهدف فهم المعلومات واستخدامها لحلّ المشكلات التي تواجههم.

وممّا يدلّ على أهميّة القراءة الناقدة، وأهميّة اكتساب مهاراتها وتنميتها في المراحل الدراسيّة المختلفة تلك التوصيات العديدة في البحوث والدراسات التربويّة كدراسة (ربابعة، 2010؛ الخروصي،2010/2009؛ الخروصي، 2002؛ عطية،2002؛ الشعيبي،2001؛ عبد الرحيم، 1998؛ مصطفى،1989؛ مرزوق،1987؛ محمد، 1986؛)؛ لأنّ الطّلبة يعانون عجزًا في فهم المقروء، وتحديد الحقائق والآراء، ونقد أفكار الموضوع وإصدار حكمٍ عليها (مقلد، 1991).

وإذا كانت القراءة الناقدة عمليّة بناء معنى وفهمه واستيعابه فإنّ ذلك يتطلّب من القارئ أن يقوم بتحليل مضمون المقروء، ولغته، ومعانيه، ومبانيه، وتركيبها وتقويمها واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكامٍ عليها (أبو الهيجاء والسعدي، 2003). والقارئ الناقد هو الذي يستطيع أن يحلّل النصّ إلى عناصره الأساسيّة، ويستطيع أن يركّب بعض عناصره؛ ليتوصّل إلى عنصرٍ جديدٍ، كما يستطيع أن يصدر حكمًا على النصّ في ضوء معايير داخليّةٍ أو خارجيّةٍ محدّدةٍ. وكلّ هذا يتطلّب منه استيعابًا جيدًا للنصّ المقروء؛ فمن خلال الاستيعاب القرائيّ يتم تعرّف المعاني الظاهرة والخفيّة التي يتضمّنها النصّ، وذلك من خلال التفاعل النشط للقارئ مع النصّ المقروء (الصارمي وإبراهيم، 2004). ولذلك تمثّل القراءة الناقدة أحد مستويات فهم المقروء الذي اختلف الباحثون في تصنيف مستوياته، إلا أنّ القراءة الناقدة تظلّ ممثّلةً لأحد تلك المستويات.

وإذا كانت القراءة الناقدة عمليّة تحليلٍ وتقويمٍ وإصدار حكمٍ على المادة المقروءة، فهذا يعني أنّ هناك علاقةً وثيقةً بينها وبين التفكير الناقد، فالقراءة الناقدة تفكيرٌ ناقدٌ، والتفكير الناقد قراءةٌ ناقدةٌ؛ فالقارئ الناقد عندما يقرأ نصًّا فإنّه يفكّر فيه تفكيرًا ناقدًا؛ لفهم سياقاته وإشاراته الظاهرة والخفيّة، وتفسير العلاقة بين أحداثه، وتحديد الأساليب المستخدمة لإقناع القارئ بقضيةٍ معيّنةٍ، أو التحيّز لمبدأ ما، ثم إصدار حكمٍ عليه. فالتفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النصّ المقروء، كما أنّ التفكير الناقد في المادة المكتوبة وسيلته القراءة الفاحصة، التي تقوم على التأمّل والتحليل والمقارنة (لافي، 2006). فالقارئ الناقد هو الذي يستطيع أن يحكم على النصّ من خلال تفكيره الناقد عند تفحّصه له، وبذلك تُعدُّ القراءة أحد أهم الوسائل التي تتيح للفرد تنمية قدرته على التفكير الناقد، حيث "تؤكّد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أنّ عمليّة القراءة في مستوياتها العليا هي عمليّة فحصٍ ناقدٍ، تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار

والعلاقات، ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصوّرات حول مضامين النصّ المقروء" (نصر، 1998، 104).

وقد أشار نصر (1998) في ضوء العلاقة الارتباطيّة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، إلى أنّ كفاءة مناهج اللغة وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنيّة الشاملة للطّلبة في مراحل التعليم المختلفة؛ فبالرغم من التجديدات التربويّة في المناهج والتدريس، وفي مجال إعداد المعلّمين وتأهيلهم إلا أنّ هناك ما يشير إلى أنّ الطّلبة في دول العالم المختلفة يواجهون مشكلاتٍ حادّةً في كيفية التعامل مع الكلمة المطبوعة. فقد كشف الواقع التعليمي ضعف مستوى الطّلبة في القراءة (مقلد، 1991)؛ مما يستدعي الأمر ضرورة تطوير أساليب تعليم وتعلّم جديدةٍ، تستهدف بصورةٍ مباشرةٍ تنمية مهارات القراءة الناقدة وطلاقة التفكير، وتتيح للطّلبة فرصة التعامل مع المقروء، وتمكّنهم من تبنّي آراءٍ ومواقف نقديّةٍ تجاه الموضوعات والأفكار المطروحة. وهذا يستدعي تخصيص وقتٍ كافٍ لتعليم التفكير، وتنمية مهاراته، ومهارات القراءة الناقدة (نصر، 1998).

وإذا كانت القراءة تمثّل المهارة الثالثة من مهارات اللغة وفنونها، فإنّ الكتابة تُعدُّ المهارة الرابعة، والفنّ الرابع من فنونها الأربعة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهي كما يذكر عطا (1987، 175):

الفنُّ المقابل للقراءة من حيث الأهمّيّة في بناء المواطن، إذ يختلفان (القراءة والكتابة) عن الاستماع والحديث؛ حيث إنهما يمثّلان مواقف مؤقّتةً تنتهي بانتهاء زمنها في الحياة اليوميّة، وتشاركها القراءة في أنها عبارة عن نشاطٍ إنسانيٍّ مؤقّتٍ، ولكنّ العائد من القراءة الممثّلة في صورة أدبٍ أو فنٍّ أو علمٍ مكتوبٍ، هو ذلك الجزء الضروريّ لاستمرار الحضارة والتكنولوجيا.

لذلك تُعدُّ الكتابةُ من أهمِّ ما أنتجه العقل البشريّ، وهي من وسائل الاتصال اللغويّ بين الناس، ومفتاح المعارف والعلوم، كما أنها تُعدُّ من المهارات الفاعلة في تطوير الفهم وعمليّاته. فهي "تُشجّع التلاميذ على الفهم الواعي والتحليل والتفسير والتأويل لما يقرؤون" (وزارة التربية والتعليم، 1999، 44)، وهي نشاطٌ ينمّي العمليّات التحليليّة والإبداعيّة للذّهن أكثر من القــراءة؛ ففي القراءة يستغرق الذّهن في الانتباه والتأمّل، أما في النشاط الكتابيّ فيندفع الذّهن بقوةٍ نحــو التفكير المنهجيّ والتحليل الموضوعيّ والابتكار المنتج (شيخلي، 1983).

ولعلّ الكتابة تُعدُّ من أبرز الوسائل والطرق التي يستخدمها الإنسان في نقل ما يدور في ذهنه من أفكارٍ ومعانٍ إلى الآخرين؛ حيث يقوم بترجمتها إلى رموزٍ مكتوبــةٍ، وبــذلك يحقّــق التفاعل والتواصل معهم (خصاونة، 2008)، فالكاتب يقصد بتوصيل أفكاره وآرائه إلى القارئ؛ ليتحاور معه حول وجهة نظره (الحيلواني، 2003).

إنّ العمليّة الذهنيّة التي يمرّ بها الطالب أثناء الكتابة تختلف اختلافًا كبيرًا عن أســلوب المناقشة، أو الأنواع الأخرى من التواصل المنطوق (Harmer, 2004). فهي كما يرى كلٌّ من ألبرتسون وفيلكس (Albertson & Felix, 2001) أنها من بين أكثر النــشاطات الإنــسانيّة الذّهنيّة تعقيدًا وبشكلٍ أساسيٍّ هي نمطٌ من حلّ المشكلات؛ لأنّ الكاتب يجب أن ينــتج ويــنظّم مجموعةً من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار عددٍ من المفاهيم والعلاقات من خلال مجموعةٍ واسعةٍ من المعرفة، وترتيبها بما يتلاءم مع معارف القارئ وحاجاته من جهة، ومــع قيود الكتابة الرسميّة من جهةٍ أخرى. وهكذا فإنّ الكتابة مهارةٌ معقّدةٌ لا يمكن إتقانها بــسهولةٍ، وتتطلّب أشياء كثيرةً لإتقانها من الجهد، والعمل الجــادّ، وتطــوّر المهــارات، وســنوات مــن الممارسة.

إنّ الكتابة عمليّةٌ جوهريّةٌ مفيدةٌ للطّلبة؛ لأنها تصقل تفكيرهم بشكلٍ لا يمكن لأيّ مهارةٍ أخرى أن تقوم بذلك، وإلى ذلك أشارت الباحثة الفيزيائية بلومفيلد (Bloomfield, 2004) بأنها تتعلّم أكثر من خلال كتابتها لأوراق عملٍ في مجال الفيزياء أكثر مما تتعلّمه من خلال عملها في المختبرات الفيزيائيّة.

وتتجلّى أهميّة الكتابة في قوله تعالى: ﴿نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴿١﴾﴾ القلم/1، وقوله تعالى: ﴿وَٱلطُّورِ ﴿١﴾ وَكِتَٰبٍ مَّسْطُورٍ ﴿٢﴾﴾الطور/1-2، فالقسم بالقلم والكتاب المسطور دليلٌ واضحٌ على منزلة الكتابة عند الله سبحانه وتعالى.

والتعبير غاية جميع الدراسات اللغويّة، وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل معينةٍ لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمدّ الطّلبة بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكّنهم من أدائه بلغةٍ سليمةٍ صحيحةٍ، والنصوص تزيد من ثروتهم الأدبيّة، والإملاء يساعدهم على رسم كلماته وحروفه رسمًا صحيحًا (الوائلي، 2004؛ أحمد، 1986) "فغاية دراسة العربية تكوين إنسانٍ قادرٍ على أن يعبّر عما بداخله -شفاهةً وكتابةً- تعبيرًا صحيحًا دقيقًا، يؤدّي الغرض منه" (صلاح والرشيدي، 1999، 144). فإتقان التعبير هو الدليل على تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية، وامتلاك الطالب المهارات اللغويّة المتعدّدة.

وينقسم التعبير من حيث الموضوع أو الغرض إلى نوعين: التعبير الوظيفيّ والتعبير الإبداعيّ، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضًا، هما: التعبير الشفويّ والتعبير الكتابيّ.

ويُعدُّ التعبيرُ الكتابيُّ، باعتباره أحد صور الكتابة، وسيلةَ اتّصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات، ووسيلةً للفهم والإفهام، وبالتالي فالكتابة الصحيحة تُعدُّ عمليّةً مهمّةً في التعليم على اعتبار أنها عنصرٌ أساسيٌّ من عناصر الثقافة، وضرورةٌ اجتماعيّةٌ لنقل الأفكار والآراء

والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين وآرائهم والإلمام بها (فهمي، 2002). ولذلك يُعدُّ هذا النوع من التعبير قناةً من قنوات الاتّصال البشريّ، وبه تتحقّق وظيفتان رئيسيتان من وظائف اللغة هما: التعبير عن النفس والاتّصال وتسهيل عمليّة التفكير، ومن هنا اكتسب أهمّيّته الكبرى في حياة الفرد والجماعات (البجة، 1999).

ورغم الأهمّيّة التي احتلّتها الكتابة، فقد تنبّه الباحثون إلى ضعف الطّلبة فيها، فأخذوا في دراستها؛ لتشخيص أسبابها، والعمل على اقتراح الحلول المناسبة لها؛ حيث توجّه العديد منهم إلى وضع برامج لتنمية مهارات الكتابة لدى الطّلبة (العجمية، 2007/2008).

وعلى الرغم من وفرة البحوث العربيّة والأجنبيّة التي أُجريت حول موضوع الكتابة التعبيريّة، وعلى الرغم من مئات المقالات التي نُشرت حول عمليّات الإنشاء وعلاقتها بمستوى الكتابة وأثرها في تذليل صعوبات إنتاج اللغة، إلا أنّ مستوى أداء الطّلبة في الإنشاء عامّة وفق ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات العلاقة ما زال محيّرًا (نصر، 1999)، فهم لا يزالون يعانون ضعفًا شديدًا في أنماط الكتابة ومهاراتها الأساسيّة (العثمان، 1999)، وربما يعود السبب في ذلك إلى انخفاض كفاية استراتيجيّات التدريس التي استخدمها معلمو اللغات في تدريس الكتابة، حيث تنصبُّ جهودهم على الاهتمام بالناتج دون العمليّة، التي تتيح للطّلبة فرصة توليد الأفكار وترجمتها في قوالب لفظيّة، وصوغها بصورةٍ مؤثّرةٍ وفاعلةٍ، تأخذ في الاعتبار قواعد التأليف والترجمة والعرض (نصر، 1999). وهذا ما استنتجه إيسكس (Essex, 1996) من الدراسة التي أجراها حول الكتابة الإبداعيّة، أنّ الضعف الكبير في مستويات الكتابة لدى الطّلبة يرجع إلى أنّ معلمي اللغات يهتمُّون في أثناء تعليمهم الكتابة بالناتج ولا يعطون الكتابة كعمليّة أيّ اهتمام. ولذلك ينبغي إذن أن ينصبَّ الاهتمام في الكتابة من حيث هي عمليّةٌ أكثر من كونها

نتاجًا فحسب؛ لذا فقد" تركّزت جهود الباحثين في العقدين الأخيرين من القرن الماضي على كيفية حدوث الكتابة من حيث هي عمليّةٌ لغويّةٌ أدائيّة" (نصر ومناصرة، 2008، 84).

ويُعدُّ تعليمُ الكتابة من المداخل المهمّة في الحدّ من ظاهرة الضعف اللغويّ بين الطّلبة في مراحل التعليم المختلفة (نصر، 1999)؛ لذا لابدَّ من إيلائها العناية الشديدة في مناهج اللغة العربيّة، وتدريب المعلّمين على كيفية تدريسها، والاهتمام بكتابات الطّلبة وتطوير مستوياتها؛ للحصول على أداءٍ أفضل، والاهتمام بالناتج والعمليّة معًا؛ حيث يقع العبء على المعلّم في تدريب طلبته على التعبير؛ من خلال تعريضهم لمواقفَ وخبراتٍ وأنشطةٍ متنوّعةٍ متعدّدةٍ على كيفية صوغ الأفكار وترتيبها حتى تكتمل الفكرة الرئيسيّة مدار الحديث.

وبما أنَّ التعبير الإبداعيّ هو الذي يهتمّ بنقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسيّة إلى الآخرين بأسلوبٍ أدبيٍّ إبداعيٍّ شائقٍ ومثيرٍ؛ بقصد التأثير في نفوس القارئين أو السامعين (عيد، 2009؛ مدكور، 2009؛ الدليمي والوائلي، 2003؛ شحاته، 1992). فإنه ينبغي الاهتمام به وتدريب الطّلبة عليه، فهو يمتاز "بعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة" (الدليمي والوائلي، 2005، 267)، كما يمتاز بتوافر عنصرين مهمَّين هما: العاطفة والأصالة.

وقد أشار الجمبلاطي والتوانسي (1975) إلى أنَّ عنصر الأصالة يبدو في تصوير الكاتب لرأيه، ونظرته إلى الحياة، وتفسيره الشخصيّ لها. لذلك ترى الباحثة أنه ينبغي إتاحة الفرصة للطّلبة لكي يعبّروا عن عواطفهم ومشاعرهم من خلال فنون الكتابة الإبداعيّة المختلفة؛ لأنها تصقل قدراتهم بشكلٍ واضحٍ للتعبير عن أفكارهم، مع تدريبهم على جودة الكتابة وأصالتها.

إنَّ مجالات التعبير الإبداعيّ تتعدّد وتتنوّع، ومن هذه المجالات تلك التي أشار إليها منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان، والمتمثّلة في: كتابة المقالات، وتأليف

القصص، وكتابة المذكّرات الشخصيّة، وكتابة اليوميّات، وكتابة الترجمة الذاتيّة، وكتابة السيرة، والشعر، والخطب، والرسائل الشخصيّة، والتمثيليّات، والمناظرات، والوصف، والتعليق على الأحداث، والتأمّل، ومناقشة المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 1999). ولكلٍّ ممّا تقدّم مواصفاتٌ وشروطٌ خاصةٌ ينبغي معرفتها من الكاتب، والتمكّن منها، وتطبيقها في العمل الكتابيّ (عطية، 2008). فالكتابة الإبداعيّة هي التي يقوم بها الطالب ليعبّر عن مشاعره واستجاباته لخبرةٍ معيّنةٍ مرّ بها.

إنَّ الكتابة الإبداعيّة ينبغي أن تتوافر فيها مجموعةٌ من المعايير، هي كما أوضحها عبد الباري (2010) تتمثّل في: جدّة الموضوع، والاعتماد على غير المألوف من الأفكار؛ أي أصالة الأفكار، وإثراء الموضوع بتفاصيل كثيرة، وإشراق الجملة أو العبارة، والاعتماد على الصور البلاغيّة، وبروز عاطفة الكاتب وانفعالاته، واستخدام المحسّنات البديعيّة، وحسن الاستهلال وحسن التخلّص وحسن الخاتمة، وانتقاء الكلمات المعبّرة عن المعنى المراد، ودقّة الربط بين عناصر الموضوع.

وللكتابة الإبداعيّة مهاراتٌ كثيرةٌ، منها: الدقّة في وضع علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجودة المقدّمة وحسن الخاتمة، والتمييز بين الجيّد من القول والرديء منه، والدقّة في عرض الأفكار للموضوع وفي ذكر التفاصيل المتعلّقة به، والدقّة والإتقان في عمليّة التلخيص، والإفادة بالجميل من التعبيرات، والعميق من الأفكار التي يقرؤها الطالب، وجودة كتابة الفقرات وحسن ترابطها، وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة، والتنظيم العام للموضوع، ووحدة الموضوع وتناسقه (الكندري وعطا، 1996).

وتُعدُّ الكتابةُ الإبداعيّةُ من أرقى أنواع التعبير؛ لأنها تحقّق المتعة النفسيّة للفرد، وتؤدّي إلى صقل المواهب الأدبيّة وتنميتها، ولا يقصد بالتعبير نقل المعلومات أو المعاني الطارئة بل

هو تشكيلٌ لتلك المعاني والمعلومات على نحو يحيلها إلى فنٍّ كتابيٍّ. ويتّضح هذا المعنى من خلال الجدّة في الفكرة، والعمق والتجديد في إبراز الصور المتخيّلة؛ لذا فهو صورةٌ من التفكير الإبداعيّ (ملا ومطاوعة، 1997)، ومظهرٌ من مظاهره، واكتساب مهارة الكتابة الإبداعيّة يعني اكتساب مهارة التفكير الإبداعيّ؛ فهي كما ذكر الصوص (2003) عمليّة تفكيرٍ؛ فعن طريق التفكير نستخرج الأفكار الابتكاريّة التي نريد التعبير عنها، وعمليّة التفكير تجعلنا نكتشف الأفكار غير التقليديّة وتطويرها، والتوسّع فيها. ويرى ألبرتسون وفيلكس (Albertson & Felix, 2001) أننا نحكم على الكتابة الإبداعيّة من خلال الطّلاقة في الأفكار، وصحّة الكتابة، وسلامة استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة، والمدّة التي تمضي في الكتابة، وعدد الكلمات المكتوبة، وعدد العناصر الموجودة في النصّ الأدبيّ المنتج سواء كان قصّةً أو مقالةً أو خاطرةً أو أيّ فنٍّ إبداعيّ آخر. وهذا الأمر يستلزم توفير فرص تعليمٍ وتعلّمٍ تأخذ بالاعتبار العمليّات العقليّة العليا كمتطلّب لممارسة الكتابة الإبداعيّة (خصاونة، 2008) التي تتطلّب أفكارًا جديدةً غير معروفةٍ، واستخدام أساليب غير مألوفةٍ لحلّ المشكلات الطارئة (ملا ومطاوعة، 1997).

ويشير زيتون (1987) إلى أنّ تعرّف مكوّنات التفكير الإبداعيّ يعني تعرّف مفهوم الإبداع ومهارات التفكير الإبداعيّ بشكلٍ أكثر تحديدًا، وهما يتضمّنان مجموعةً من القدرات العقليّة حدّدتها معظم البحوث والدراسات التربويّة العلميّة والنفسيّة. وهي تُعدُّ محكّات أو مقوّمات الإنتاج للكتابة الإبداعيّة التي أصبحت "معيارًا تُقوَّم في ضوئه الكتابات، والحكم عليها بأنها كتاباتٌ إبداعيّةٌ أو أنها كتاباتٌ عاديّةٌ" (عبد الباري، 2010، 158)، وهذه المقوّمات هي: (الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والإثراء بالتفاصيل أو التوسّع)، وسيتمّ تفصيل الحديث عن هذه المقوّمات في فصل الإطار النظري.

وتُعدُّ الكتابةُ بعامّةٍ والإبداعيّةُ منها بخاصّةٍ عمليّةَ تفكيرٍ معقّدةً، ومن الصعوبات التي تواجه تعليمها، هي: مهارات ترتيب الأفكار وتسلسلها، وتكيّفها لتلائم المواقف الجديدة، أو تحويلها إلى مواقف وسلوكٍ (الحارثي، 2003). ومن الوسائل التي تساعد في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة تشجيع الطّلبة على مزاولة عادة القراءة؛ لأنّ هناك ما يشير إلى أنّ قصورا بيّنًا في التعليم المدرسيّ، والبرامج التربويّة المستخدمة، يتمثّل في تدنّي القدرات التفكيريّة العليا لدى الطّلبة في مراحل التعليم المختلفة. ولا يخفى على المعنيين بشؤون التربيّة اللغويّة الضعف الذي يعاني منه الطّلبة في جوانب القدرة القرائيّة (العقيلي، 1999) والقدرة الكتابيّة (الحلاق، 2007؛ ظافر والحمادي، 1984)؛ حيث أشار الأدب التربويّ والبحوث والدراسات التربويّة إلى ضعف الطّلبة في القراءة عامةً (الرواحية، 2010؛ عمران وعمران، 2009؛ الكلباني، 2006؛ جابر، 2002)، والقراءة الناقدة خاصةً (الرويلي، 2008؛ الحربي، 2004؛ الخروصي، 2002؛ عطية، 2002؛ مقلد، 1991؛ مصطفى، 1989).

كما أشار الأدب التربويّ والبحوث التربويّة إلى ضعف الطّلبة في التعبير عامةً: (عابد، 2008؛ الحلاق، 2007؛ الوائلي، 2004؛ الدليمي والوائلي، 2003؛ جابر، 2002؛ فهمي، 2002؛ البجة، 1999؛ مقلد، 1989؛ ظافر والحمادي، 1984)، والتعبير الكتابيّ والتعبير الإبداعيّ خاصةً، وذلك بسبب ضعف الطّلبة في مادة اللغة العربيّة، وغياب الثروة اللغويّة والمحصول اللغويّ الكافي، وبالتالي ضعف القدرة على التأليف والإبداع (الهاشمي والعزاوي، 2011؛ عمران وعمران، 2009؛ خصاونة، 2008؛ العامري، 2008؛ تميم، 2007؛ عوض، 2002؛ فهمي، 2002؛ عبد الحميد، 2001a؛ 2001b؛ شناق، 2000؛ العثمان، 1999؛ نصر، 1995؛ Al-Ajmi, 2007).

ولهذا أولت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان اهتمامًا خاصًّا بتطوير قدرات التفكير ومهاراته لدى الطّلبة، حيث تمّ عقد ورشتين تدريبيتين بالتعاون مع منظمة اليونسيف؛ للتدريب على كيفية إدراج مهارات التفكير وتضمينها في المناهج الدراسيّة (أبو جبين وعيدروس، 2010).

والقراءة الإضافية لونٌ من ألوان النشاط، يحاول دائمًا أن يربط الإنسان بمنابع الثقافة والمعرفة بدافع الرغبة والميل الذاتيّ (مجاور، 2000؛ مصطفى، 2000)؛ لأنها تصل الطالب بالعديد من ألوان المعرفة والمتنوّع من الثقافات؛ لذا فالاهتمام بها يجب أن ينال حظًّا من المنهج المدرسيّ، وأن تكون غاية تعليم القراءة أن تصبح عادةً أصيلةً في نفس الطالب، تدفعه إلى طلب المعرفة، ولعلّ من أهم أهداف هذه القراءة أنها تعطي القارئ حرّيّة الاختيار فيما يقرأ، وتكشف عن ميوله واتّجاهاته في اختيار ما يحبّه، وتتمشى مع التعلّم الفرديّ للقراءة (مجاور، 2000).

إنّ القراءة الإضافية تساعد الطّلبة على اكتساب المعارف، ومن خلالها تزداد معرفتهم بالكلمات والجمل والعبارات التي يستخدمونها في كتابتهم (نزال، 1998)، فتحفّزهم على إبداع نماذج لغويّةٍ ذات مستوى عالٍ، إضافة إلى أنها تمكّنهم من القدرة على نقد المقروء وإصدار الأحكام، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتمييز الغثّ من السمين (البجة، 2002؛ التل ومقدادي، 1989).

إنّ ممارسة عادة القراءة في عصرنا الحالي تعدّ الوساطة الأساسيّة التي تتوفّر للتعليم؛ من أجل تحقيق نمو الناشئ عقليًّا وعاطفيًّا واجتماعيًّا وخياليًّا وخُلقيًّا، وتفتح له سبل التكوين الدائم والاندماج المستمر في المجتمع والعالم؛ لأنّ ذلك التفاعل مع المقروء سيمنح عقله الفرصة ليكشف ذاته ويجرب بذاته، ويتيح له في الوقت نفسه اكتشاف الآخرين (السيد، بدون تاريخ).

فالطّلبة الذين لا يقرؤون قراءةً إضافيةً يواجهون صعوبةً في تطوير لغتهم وقراءاتهم وكتاباتهم والكفاءات الضروريّة للنجاح في عالم اليوم (Krashen, 2006) .

ومن الوسائل التي تعمل على تنشيط القراءة الإضافية منح الطّلبة الفرص المتنوّعة؛ لتنمية خبرات القراءة ومهاراتها (مصطفى، 2000). ولمّا كان للقراءة أهميةٌ كبيرةٌ في حياة الفرد عامةً، والطالب خاصةً، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ممثّلة في المديرية العامة للمناهج، بالقراءة الإضافية المساندة للمنهاج، فطبّقتها على مدارس التعليم العام منذ منتصف الثمانينات تقريبًا من خلال تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد. ثم أُعيد النظر فيها لتساير مرحلة التطوير والتجديد التي تمرّ بها المناهج العمانيّة بجوانبها كافةً، ولتتوافق مع طبيعة الإنسان العمانيّ وطموحاته، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه واحتياجاته، وطبيعة العالم المعاصر وتحدّياته.

وقد مرّ تطبيق القراءة الإضافية في مدارس سلطنة عُمان بمراحل عدّةٍ، وهي كما ذكرتها الكلباني (2006) تمثّلت في:

المرحلة الأولى- الكتاب ذو الموضوع الواحد:

خضعت هذه المرحلة إلى تجارب تطويريّةٍ، تمثّلت في تغيير الكتب، إضافةً إلى إعادة النظر في طريقة التدريس وأساليب التقويم. ثم ارتأت الوزارة ضرورة وضع خطّةٍ لتطويرها في مدارس السلطنة خاصةً بعد مرور فترةٍ زمنيّةٍ طويلةٍ في تطبيق الكتاب ذي الموضوع الواحد، وتعميم تطبيق القراءة الإضافية في صفوف التعليم العام جميعها – بعد أن كانت مقصورةً على الصفين الحادي عشر والثاني عشر- وكذلك تطبيقها على صفوف التعليم الأساسيّ، حيث تمّ الإقرار بضرورة إدخالها في الصف العاشر من التعليم العام، كما تمّ البدء بتطبيقها على صفوف التعليم الأساسيّ بدءًا من الصف الخامس وحتى الصف الثامن الأساسي

من خلال مجموعة من القصص والسلاسل، جاء تطبيقها مواكبًا لعمليّة تـأليف كتـب التعلـيم الأساسيّ لهذه الصفوف، وكان ذلك في العام الدراسي 2002/2001م وحتى العـام الدراسـي 2005/2004م.

ونظرًا لأهميّة القراءة الإضافية ارتأت المديرية العامة للمناهج ممثّلة فـي قـسم اللغـة العربيّة ضرورة تعميم التجربة على جميع صفوف التعليم الأساسيّ والعام، لذا شُكِّلت لجنةٌ مـن قسم اللغة العربيّة؛ للنظر في الكتب المناسبة، وأخذ آراء الحقـل التربـويّ، فخرجـت اللجنـة بمجموعةٍ من المقترحات والتوصيات، وأعدّت تقريرًا تضمّن قائمةً بأسـماء الكتـب المعتمـدة للقراءة الإضافية والمطلوب توفيرها للصفوف (5–8) من التعليم الأساسيّ والعام، وقائمةً بأسماء الكتب المقترحة والمطلوب توفيرها للصفوف من (1–8) من التعليم الأساسيّ والعام.

المرحلة الثانية– تجربة عام 2006/2005 المطالعة الحرة:

وتُعدُّ هذه المرحلة مرحلةً انتقاليّةً من الكتاب ذي الموضوع الواحد إلى المطالعة الحرّة، فقد تمّ وضع تصوّرٍ لتطوير القراءة الإضافية في الصفوف من (1–12)، يقوم على عدم تحديد كتبٍ للقراءة الإضافية، بل تُترك حرية الاختيار للطالب؛ لانتقاء الكتاب الملائم لميوله واهتماماته ورغباته في الصفوف الدراسيّة كافةً باستشارة المعلّم، من الكتـب المتـوافرة فـي المكتبـات المدرسيّة ومراكز مصادر التعلّم أو مصادر التعلّم المختلفة، مع تحديد معايير لازمةٍ للاختيـار؛ تسهم في الانتقاء الأفضل للكتاب من جهة الطالب. وبذلك تمّ تطبيق هذا التصوّر بدءًا من العـام الدراسي 2006/2005.

وقد تم تخصيص (10) درجات من درجات التقويم المستمر لهذا النوع مـن القـراءة الإضافية (وزارة التربية والتعليم، بدون تاريخ) وهي:

القراءة الموازية للكتب المقرّرة ، فهي شكلٌ من أشكال القراءة الحرّة، حيث يتمّ توجيه الطالب إلى اختيار كتابٍ يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمريّ والعقليّ؛ بهدف تنمية قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلّم الذاتي لديه، وتمكينه من تذوّق وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمقٍ على أسلوب الكاتب وخصائصه الفنّيّة واللغويّة (الكلباني، 2006، 17).

ويُقوَّم الطالب في القراءة الإضافية بإحدى أدوات التقويم المتمثّلة في: الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلّقة بالمادة المقروءة قبل القراءة، وأثناء القراءة وبعدها، وتقديم عرضٍ شفويٍّ حول الكتاب المقروء، وتلخيص الكتاب (وزارة التربية والتعليم، 2012/2011).

وتسعى سلطنة عُمان إلى الاهتمام بالقراءة الإضافية؛ لإثراء المتعلّم بمعلوماتٍ قرائيّةٍ معزِّزةٍ للمنهج المدرسيّ، وتقوية علاقته بالكتاب، وتنمية قدراته العقليّة المختلفة، وتكوين ثروةٍ لغويّةٍ من المفردات والصيغ والأساليب، وتعرّف أنواع الفنون الأدبيّة وعناصر كلّ فنٍّ (الكلباني، 2006).

وبالرغم من هذا الاهتمام بالقراءة الإضافية، إلا أنَّ هناك بعض الصعوبات التي تكتنف تطبيقها، منها: عدم وضوح أهدافها، والضعف القرائيّ والكتابيّ لدى الطّلبة، الأمر الذي يحول بين الطالب والإقبال على القراءة، وكثافة المنهج المدرسيّ، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلّم، وعدم إدراك الطالب لأهمّيّة القراءة الإضافية، وصعوبة تطبيق معايير التقويم في بطاقة تقويم القراءة الإضافية (الكلباني، 2006). فرغم هذه الأهمّيّة للقراءة الإضافية إلا أنَّ المعلّم لا يوليها اهتمامًا خاصًا، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كثافة المنهج المدرسيّ المطالب بالانتهاء من تدريسه، إضافةً إلى الأعباء الأخرى الملقاة على عاتقه؛ من هنا ينشأ ضعف الطّلبة في القدرات القرائيّة والكتابيّة، وضعف قدرات التفكير العليا المتعلّقة بهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق من أهمّيّة كلٍّ من القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، وفي ضوء ما لمسته الباحثة في أثناء زياراتها الميدانية للمدارس، بحكم عملها في المناهج؛ للاطّلاع على الواقع التدريسيّ فيها، وما إذا كان هناك ثمّة مشكلاتٍ يعاني منها الطّلبة، ومن خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة مع بعض معلّمات اللغة العربيّة عن مستوى الطالبات في القراءة والكتابة، وجدت أنّه من ضمن المشكلات التي يعانيها الطّلبة وجود ضعفٍ لديهم في القدرة القرائيّة عامةً والقراءة الناقدة بشكلٍ خاصٍّ، إضافة إلى ضعفهم في الكتابة التعبيريّة عامةً والكتابة الإبداعيّة خاصةً؛ وذلك بسبب ضعف القدرة على استخدام اللغة، وبالتالي ضعف القدرة على التأليف والإبداع. وهذا ما أكّده الأدب التربوي ونتائج البحوث والدراسات التربويّة من وجود تدنٍّ في مستوى الطّلبة في القدرات التفكيريّة العليا في مراحل التعليم المختلفة، في نواتج العملية القرائيّة والعملية الكتابيّة؛ حيث يشير الواقع التربوي إلى اهتمام المعلّمين في دروس القراءة بوقوف الطلبة على معاني المفردات الجديدة والقواعد اللغويّة والأفكار الرئيسيّة والأفكار الفرعيّة الظاهرة من النصّ، ولكنهم لا يحرصون على إكساب الطّلبة مهارة القراءة الناقدة التي تقود إلى إدراك المعاني العميقة، ونقد ما يقرؤون وتحليله (ريان، 2006).

لذلك لابدَّ من تطوير أساليب تعليمٍ وتعلّمٍ جديدةٍ، تستهدف تحسين مهارات القراءة وطلاقة التفكير، بحيث تتيح للطّلبة فرصة التفاعل مع المقروء، وتمكّنهم من تبنّي آراءٍ ومواقف نقديّةٍ تجاه المادة المقروءة (نصر، 1998) إضافة إلى تحسين مهاراتهم الكتابيّة لا سيما الإبداعيّة منها، حيث أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالكتابة الإبداعيّة وتنمية مهاراتها (قطامي واللوزي، 2008؛ المحمود، 2008).

ولما كانت القراءة الإضافية من الوسائل التي تعين الطّلبة على نقد المقروء، وتثير لديهم الرغبةَ في الكتابة والاطّلاع (نزال، 1998؛ التل ومقدادي، 1989)، لا سيما وأنّ الطّلبةَ يعانون ضعفًا واضحًا في القدرات القرائيّة والكتابيّة (المنذري، 2010)، جاء اهتمام الباحثة لتقصّي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بسلطنة عُمان. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (a=0.05) بين أداء طالبات المجموعة التجريبيّة وأداء طالبات المجموعة الضابطة في الصف العاشر الأساسيّ، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات القراءة الناقدة؟

2- هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (a=0.05) بين أداء طالبات المجموعة التجريبيّة وأداء طالبات المجموعة الضابطة في الصف العاشر الأساسيّ، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة؟

أهميّة الدراسة

تكمن أهميّة هذه الدراسة في النتائج التي أسفرت عنها، وجاءت في وقت تشهد فيه سلطنة عُمان حركة تطويرٍ وتجديدٍ للمناهج الدراسية بعامةٍ ومناهج اللغة العربية بخاصةٍ وطرائق تدريسها إحدى أهمّ عناصر المنهاج، لذا فإنّ أهميّة هذه الدراسة انطلقت من:

1- أهميّة القراءة الإضافية، ودورها في توسيع مدارك الطالب وإثراء ثروته اللغويّة، وتحسين أدائه الكتابيّ.

2- أهمّيّة القراءة الناقدة الفاحصة للمقروء؛ بهدف تقويمه، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته، والتحقّق من المعلومات الواردة فيه قبل إصدار الحكم عليه واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه.

3- أهمّيّة التعبير بشكلٍ عامٍّ، الذي يُعدُّ المحصلّة النهائيّة من تعلّم مهارات اللغة الأخرى، والتعبير الكتابيّ الإبداعيّ بشكلٍ خاصٍّ.

4- النتائج التي توصلّت إليها؛ حيث إنها ستساعد القائمين على أمر المناهج، والمعلّمين، والطّلبة، وأولياء الأمور، ومن له صلة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، في لفت انتباههم إلى طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية وأثرها في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة؛ للاستفادة من نتائجها في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها، وتطوير برامج تدريب المعلّمين؛ لتفعيل أدائهم في مواقف تدريس القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة.

5- تُعدُّ هذه الدراسة الأولى في سلطنة عُمان-في حدود علم الباحثة- حيث لم تعثر على دراسةٍ مماثلة، تناولت أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة؛ الأمر الذي أعطاها أهمّيّة لما أسفرت عنه من نتائج.

6- فتح المجال أمام الباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات التي تعزّز البحث في ميدان اللغة بشكلٍ عامٍّ والقراءة والكتابة بشكلٍ خاصٍّ.

7- تُعدُّ إضافةً جديدةً إلى الدراسات التجريبيّة التي أُجريت في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، تعمل على تحسين مهاراتهما.

8-رفع مستوى التحصيل القرائيّ والكتابيّ لدى الطّلبة، والانتقال بهم من مستوياتٍ معرفيّةٍ متدنّيةٍ إلى مستوياتٍ معرفيّةٍ عليا، تساعد في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لديهم، وذلك استجابةً للاتّجاهات القوميّة والعالميّة التي تنادي بضرورة الاهتمام باستخدام مداخل تؤكّد على تنمية المهارات العليا للتفكير لدى المتعلّمين في تدريس القراءة والكتابة.

التعريفات الإجرائية

1- القراءة الإضافية:

هي تلك القراءة المساندة للمنهاج، التي وُضِعت لها أسسٌ ومعاييرُ محدّدةٌ، يتمّ فيها توجيه الطالب إلى اختيار كتابٍ يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمريّ والعقليّ؛ بهدف تنمية قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلّم الذاتيّ لديه، وتمكينه من تذوّق وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمقٍ على أسلوب الكاتب وخصائصه الفنّيّة واللغويّة. وقد خُصِّصت لها درجاتٌ معيّنةٌ ضمن درجات التقويم المستمر.

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة النصوص القرائيّة التي اختارتها الباحثة، وتمّ تحكيمها من مجموعةٍ من المتخصصين؛ لتناسب طالبات الصف العاشر الأساسيّ، شملت الفنون الأدبية الآتية: (القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة)، تمّ توزيعها على الطالبات؛ لقراءتها قراءةً مستقلّةً في المنزل، ومناقشتهن فيها في الحصة من حيث الأفكار والمعاني، مع التركيز في المناقشة على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة المستهدفة في الدراسة؛ وذلك لقياس مدى امتلاكهن لهذه المهارات. وتقاس بالدرجة الكلّيّة المتحصّلة على اختبارَيْن صادقَيْن وثابتَيْن أُعِدّا لهذه الغاية في القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة.

2- القراءة الناقدة:

هي إحدى مستويات القراءة، التي تشمل مجموعةً من المهارات، تمكّن الطالب من تقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام عليها واتخاذ القرارات المناسبة لها، وفق أسسٍ ومعاييرَ موضوعيّةٍ، وتقاس بالدرجة الكلّيّة المتحصّلة على اختبارٍ صادقٍ وثابتٍ أُعِدَّ لهذه الغاية.

3- مهارات القراءة الناقدة:

هي مجموعة المهارات المستهدفة في الدراسة وعددها ست مهاراتٍ، تضمّن كلٌّ منها بعض المؤشّرات السلوكيّة الدالّة عليها؛ وذلك لقياس مدى امتلاك الطالبات لها، من خلال الاختبار الذي أُعِدَّ لهذه الغاية.

4- الكتابة الإبداعيّة:

"إحدى نوعي التعبير الكتابيّ، الذي يتواصل فيه صاحبه مع الآخرين، وينقل إليهم أفكاره ومشاعره، ويبيّن آراءه ومواقفه، من خلال كلماتٍ مستوفية الصحة والسلامة لغويًّا ونحويًّا، وتعبّر عن أفكارٍ تتّصف بالجدّة والأصالة، وتُعرَض بطريقةٍ شائقةٍ ومثيرةٍ" (تميم، 2007، 86) ولها مجالاتها ومهاراتها.

ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالبة على التعبير الكتابيّ عن أفكارها ومشاعرها تجاه الموضوعات المعروضة عليها، وذلك بأيّ شكلٍ أو فنٍّ من فنون الكتابة الإبداعيّة المتمثّلة في القصّة أو المقال أو الخاطرة أو السيرة أو المسرحيّة، في فقراتٍ صحيحةٍ لغويًّا، تتميّز بالأصالة والطّلاقة والمرونة والتوسّع. وتقاس بالدرجة الكلّيّة المتحصّلة على اختبارٍ صادقٍ وثابتٍ أُعِدَّ لهذه الغاية.

5- مهارات الكتابة الإبداعيّة:

هي مجموعة المهارات المستهدفة في الدراسة، والمنطلقة من أُبعاد التفكير الإبداعيّ: الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والتوسّع. ومؤشّراتها السلوكيّة الدالّة عليها؛ لقياس مدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات، من خلال الاختبار الذي أُعِدَّ لهذه الغاية.

محدّدات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

1- الصف العاشر الأساسيّ: باعتباره يمثّل نهاية مرحلة التعليم الأساسيّ، وإنَّ المكوّنات اللغويّة من قراءةٍ وفهمٍ وكتابةٍ وتعبيرٍ وسلامة تركيبٍ ونحوٍ، يفترض أنه قد تمّ السيطرة على مهاراتها وآلياتها خلال الصفوف السابقة؛ لذا فالطالب في هذه المرحلة التعليميّة قد وصل إلى مستوى من النضج، واكتسب مهاراتٍ عليا في التفكير، كما تشكّلت لديه معارف وخبراتٌ من خلال الصفوف السابقة، لذا فمستواه العقليّ والعمريّ يتناسب مع تعليم مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة باعتبارها مهاراتٌ عقليّةٌ عليا، تحتاج إلى أساسيّاتٍ معرفيّةٍ ولغويّةٍ لامتلاكها.

2- عينةٌ من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التابعة لمحافظة مسقط فقط، دون غيرها من محافظات السلطنة؛ نظرًا لمكان إقامة الباحثة فيها، للفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2012/2011م.

3- موضوعات القراءة الإضافية: تضمّنت تسعة نصوصٍ قرائيّةٍ متنوّعةٍ، شملت الفنون الأدبية الآتية: القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة. تمّ التركيز في مناقشتها على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة المعتمدة في الدراسة.

4-طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية: اتّبعت الباحثة في تـــدريس موضـــوعات القراءة الإضافية طريقة الحوار والمناقشة والــتعلّم التعــاونيّ وأسـلوب المجموعــات والعصف الذهنيّ.

5- مهارات القراءة الناقدة المتمثّلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغـــراض المؤلّــف وأهدافـــه، وكشف تحيّز المؤلّف، وتقويم المقروء.

6- مهارات الكتابة الإبداعيّة المنطلقة من أبعاد التفكير الإبـــداعيّ: الأصـــالة، والطّلاقـــة، والمرونة، والتوسّع، التي أعِدّت كمعايير لتقويم الكتابة الإبداعيّة في الفنون الأدبية الآتية: القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة.

7- تطبيق الدراسة على طالبات المجموعة التجريبيّة بواقع (13) حـــصّة صـــفّية، خـــلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011م، عشر حصصٍ منها لتـــدريس موضوعات القراءة الإضافية، وثلاث حصصٍ لكتابة موضـــوعات التعبيـــر الكتـــابيّ الإبداعيّ.

8-تنفيذ التجربة: نفّذت الباحثة التجربة بنفسها على المجموعة التجريبيّة؛ نظرًا لظـــروفٍ طرأت على المعلّمة المتعاونة التي كانت ستقوم بتنفيذها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظريّ الخاصّ بمتغيّرات الدراسة، حيث يتضمّن توضيحًا للمفاهيم الأساسيّة للمتغيّرات، وهي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة والقراءة الإضافية، وعرضًا لأهمّ الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيّرات الدراسة الحاليّة.

أولاً- الإطار النظري

أهمّيّة القراءة ووظائفها

تُعدُّ القراءةُ هي الينبوع والمصدر الأساسيّ الذي يستمدُّ منه الإنسان ثقافته وأفكاره ومعلوماته ومهاراته وخبراته المختلفة، ينتقل عن طريقها من مكانٍ إلى مكانٍ ومن عصرٍ إلى آخر، فيحطّم بذلك حدود الزمان والمكان.

إنّ للقراءة فوائدها المتعدّدة التي لا تعادلها أيّة مهارةٍ أخرى في هذه الفوائد؛ فهي مفتاح المعرفة التي تجعل من القارئ الصديق لجميع العلماء والأدباء دون اللقاء بهم، فيعرفهم ويتعرّفهم؛ من خلال أفكارهم وكتاباتهم، وبِدْء الفائدة يكون منذ الصغر، وتستمر مع المرء حتى النهاية؛ فهي كالمال المتنامي الذي لا ينضب عطاؤه؛ لذلك لابدّ أن نبدأ بالفائدة من القراءة البسيطة إلى المعقّدة، ومن مجرد قراءة تعرّف الكلمات إلى مرحلة اكتساب الخبرات وصقل المواهب وتنمية الميول (أبو الضبعات، 2007)؛ فهي أداة النجاح في العمل المدرسيّ؛ فالمتعلّم لا يستطيع أن يتعلّم ما يتعلّمه من فروع المعرفة أو المواد الدراسيّة الأخرى إلا إذا كان متمكّنًا من المهارات القرائية، فالقراءة تمكّنه من سرعة التكيّف مع نفسه ومع مجتمعه المدرسيّ من زملائه وأقرانه، فينال بذلك تقدير الآخرين؛ لأنّ القراءة لها تأثيرها في بناء شخصيّة الإنسان

وتكوينه؛ فقراءته تكوّن تفكيره وتخلق لديه اتجاهاتٍ وميولاً، لذا فهي تعطيه شخصيّة متميّزة (مجاور، 2000)؛ لأنها توسّع مداركه وقدراته، وتمدّه بالمعلومات الضروريّة التي تعينه على حلّ كثيرٍ من المشكلات الشخصيّة.

إنّ القراءة من المهارات الأساسيّة التي يجب على الفرد أن يكتسبها، ويعمل على تنميتها؛ لأنها من أهم وسائل الاتّصال التي لا يمكن الاستغناء عنها والعيش بدونها؛ فالإنسان محتاجٌ إليها في مختلف شؤون حياته، لا سيما في عصرنا الحاضر، عصر التحضّر والتقدّم والتطوّر الذي يتطلّب منا مواكبة كلّ ما هو جديدٍ، والوقوف على آخر ما توصّل إليه العلم والتكنولوجيا (الخصيبي، 1997).

وهكذا تكتسب القراءة أهمّيّتها من حيث الوظائف التي تؤديها في حياة الأفراد والمجتمعات. فهي من مجالات النشاط اللغويّ المتميّزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتّصال بما ينتجه العقل البشريّ، وهي بالإضافة إلى ذلك من وسائل الرقيّ والتقدُّم والنموّ الاجتماعيّ والعلميّ؛ فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته الأساسيّة التي لا يستطيع أن يستغني عنها في هذا العصر، وعن طريقها يُنمّي فكره وعواطفه، ويُثري خبراته بما تزوّده من أفكارٍ وآراءٍ وخبراتٍ، وعن طريقها -كذلك- ينطلق في التعليم المستمرّ الذي أضحى ضرورةً لمواكبة التطوُّر العلميّ والفنّيّ، وللتكيّف الشخصيّ للمتغيّرات السريعة والمستحدثات العصريّة، ولتنمية شخصيته وتوسيع مدى رؤيته للأشياء (شحاته، 1986).

مفهوم القراءة وتطوّره

تعدُّ القراءةُ من أهمِّ المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ فهي من وسائل الاتّصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرّف الإنسان مختلف المهارات والثقافات، وهي وسيلة التعلّم وأداؤه في الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ.

و"القراءة عمليّةٌ عقليّةٌ عضليّةٌ انفعاليّةٌ، تشتمل على تعرّف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوّقها، ونقدها، وحلّ المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة" (لافي، 2006، 12).

إنّ القراءة ليست عمليّةً ميكانيكيّةً بحتةً يقتصر الأمر فيها على مجرّد التعرّف والنطق، بل هي "عمليّةٌ عقليّةٌ مركّبةٌ وذات شكلٍ هرميٍّ يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إنّ كلّ درجة تفكيرٍ تعتمد على ما تحتها ولا تتمّ بدونها" (عاشور والحوامدة، 2009، 71). إنّ عمليّة القراءة تماثل جميع العمليّات العقليّة التي يقوم بها الإنسان؛ فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها (البجة، 2000؛ خاطر وشحاته وعزازي، 1990).

لقد تطوّر مفهوم القراءة عبر الأجيال في ضوء معطيات علم النفس والتربية، حيث كان مفهومها أوّل الأمر يتمثّل في تمكين المتعلّم من المقدرة على تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة (بدير وصادق، 2003).

ونتيجة للبحوث التربوية تغيّر مفهوم القراءة، وكان لثورنديك الفضل في ذلك؛ حيث أصبح مفهومها تعرّف الرموز ونطقها، وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معانٍ (مصطفى، 2005؛ بدير وصادق، 2003) سواء أكانت معانٍ منفردةً أم متّصلةً. وفي هذا المعنى لم يتمّ إهمال التعرّف والنطق، وإنما أُضيف عنصر الفهم ممثّلاً في ترجمة معاني المنطوق، وهذه الترجمة تعني التعبير عن المعنى الذي فهمه الناطق (عصر، 2000)، وهو بذلك استخدم ثروته اللغوية التي تكوّنت لديه من خبرته السابقة، إضافة إلى استخدامه سياق النصّ؛ ليعبّر عن معنى ما يقرأ.

وأُضيف إلى المفهوم السابق نتيجة للتغيّرات السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التي أصابت المجتمعات العالمية بعد الحرب العالمية الأولى، عنصرٌ آخر تمثّل في تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، نتيجة نقده للمادة المقروءة والتفاعل معها، حيث إنّ القراءة لا تقتصر على

النطق والفهم؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى تربية المواطن على أن يقدّس الكلمة المكتوبة، فلا يستطيع نقدها ومناقشتها (السيد، 1988). لذلك ظهر تحول جديد في مفهوم القراءة يركّز على القراءة الناقدة التي تمكّن القارئ من تحليل ما يقرأ أو نقده وإبداء الرأي فيه ومناقشته، فيقبله أو يرفضه ويحبّه أو يكرهه، وقد يرفض بعضًا منه ويقبل بعضه الآخر، على ضوء خبراته ومعارفه السابقة (الشرعة ومحمد، 2004؛ المرسي، 2003؛ السيد، 1988)، فالقارئ الناقد هو الذي يتجاوز في متطلّباته الذهنيّة الحفظ والتلقين وتقديس لغة الكتاب والمعلّم (قطامي، 2001).

وفي الثلاثينات من هذا القرن ظهرت في المجتمعات على اختلافها المشكلات المتعدّدة في مختلف ميادين الحياة، وظهرت معها الحاجة إلى حلّ المشكلات في ضوء التقدّم العلميّ، وبذلك اتّخذت القراءة أسلوبًا من أساليب النشاط الفكريّ في حلّ المشكلات (السيد، 1988). لذا فمفهوم القراءة لا يعني اكتساب الطالب لآليات القراءة فقط، وإنما يعني بالإضافة إلى ذلك تعرّف المادة المقروءة، وفهم محتواها، والتفاعل معها، ثم استخدام نتائج خبراته من القراءة في حياته وحلّ مشكلاته (وزارة التربية والتعليم، 1999).

وبعد الحرب العالمية الثانية ظهرت مشكلة وقت الفراغ واستغلاله، كما ظهرت حاجة الإنسان إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء العمل أو المشكلات الأخرى، فأصبحت القراءة أداةً لاستمتاع الإنسان بما يقرأ (بدير وصادق، 2003؛ السيد، 1988).

إنّ القراءة بمفهومها الشامل ضروريّةٌ للمتعلّمين؛ لأنها تمدّهم بالمعلومات الضروريّة لحلّ كثير من المشكلات الشخصيّة، وتحدّد ميولهم وتزيدها اتّساعًا، وتنمّي شعورهم بالذات، وتدفع العقل إلى حبّ الاستطلاع والتأمّل في التفكير، وترفع مستوى الفهم لديهم في المسائل الاجتماعيّة بالتأمّل في وجهات النظر المختلفة اعتراضًا وتأييدًا، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف (شحاته، 1992).

وعلى هذا فإنَّ القراءة عمليّةٌ عقليّةٌ، تشمل تفسير الرموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلّب الربط بين الخبرة السابقة ومعاني هذه الرموز، والتحليل والنقد وإبداء الرأي والحكم، وحلّ المشكلات، والتذوّق والاستمتاع.

مفهوم القراءة الناقدة

لقد أدّى التطوّر الذي مرّ به مفهوم القراءة إلى ظهور أنواعٍ جديدةٍ من القراءة، منها القراءة الناقدة. كما كان لتطوّر الحياة الاجتماعيّة وتعقيدها، وظهور العديد من المشكلات الحياتية، عوامل بارزة أسهمت في الحاجة إلى القراءة الناقدة (عصر، 2000)؛ لأنها تُعدُّ أحد المداخل المهمّة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطّلبة في مراحل التّعليم المختلفة (نصر، 1998).

لقد تعدّدت تعريفات القراءة الناقدة وتنوّعت بتنوّع وجهة نظر الباحثين والكتّاب حول أهمّيّة القراءة الناقدة والمهارات التي تتضمّنها. فهناك من يرى أنها إطارٌ عامٌّ يشمل مجموعة مكوّناتٍ، وهناك من يرى أنها مستوى أعلى من مستويات القراءة بشكلٍ عامٍّ، وهناك من ينظر إليها على أنها عمليّةٌ تحليليّةٌ تقويميّةٌ تشمل إصدار حكمٍ على المقروء (محمد، 1986). فمارك شيفل (Mark Sheffel) يرى أن القراءة الناقدة تشير إلى إطلاق أحكامٍ فيما يتعلّق بالنص المقروء، كما أنها عمليّةٌ تستلزم تفاعلاً عاطفيًّا وعقليًّا بين القارئ والمؤلّف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلّف والتمييز بين الرأي والحقيقة، وعمل أحكامٍ واستنتاجاتٍ (Olson & Ames, 1972).

أما سباش (Spashe, 1977) فيرى بأنّها نوعٌ من الاستيعاب، يتضمّن أحكامًا قيميّة مبنيّة على اتجاهات القارئ وخبراته، الذي يتفاعل مع المادة بأسلوبٍ علميٍّ. بينما يرى كلٌّ من

بورنس ورو وبيتي (Barns, Roe & Betty, 1980) بأنّها تقويم للمادة المكتوبة من حيث مقارنةِ الأفكار التي تمّ اكتشافها في المادة ضمن مجموعةٍ من المعايير، والوصول إلى استنتاجاتٍ حول دقّة المادة وملاءمتها. ويتّفق هذا التعريف مع التعريف الذي أورده عرفات (Arafat,2006, 91) من أنّ القراءة الناقدة "هي العمليّة التي يكون فيها وضع الأسئلة، والتحليل المنطقيّ، والأدلة قد اُستُخدمت لتقيّم صحّة علاقة ما قُرِأ بالعناصر أو المقاييس المبنيّة".

وعرّفها كومبس (Combs,1992, 4) بأنها "عمليّةٌ تفاعليّةٌ، تستخدم مستوياتٍ متعدّدةً من التفكير المستمر، وذلك يتطلّب عمل مشاهداتٍ، وتقديم استنتاجاتٍ، وتكوين فرضياتٍ". وعرّفتها كولنز (Collins,1993, 2) بأنها "القراءة التي تهدف من وراء التعلّم تقويم النص، ورسم الاستنتاجات، والوصول إلى خلاصاتٍ علميّةٍ مبنيّةٍ على أدلةٍ". كما عرّفها فان (Van,2005, 1) بأنها "عمليّةُ تحليلٍ وتقييمٍ للمقروء".

وعرّفها مرزوق (1987، 13) بأنها "جزءٌ من التفكير الناقد، ترتبط بتعرّف المشكلات والقضايا الرئيسيّة، وتبيُّن الفروق التي تقوم عليها هذه المشكلات، وتقويم الأدلة والأفكار والحكم عليها، واستخلاص استنتاجاتٍ صحيحةٍ". وعرّفها شحاته (1993، 67) بأنها "عملية قراءةٍ، يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه". ويرى الكوري (1997، 15) بأنها "نشاطٌ عقليٌّ، يقوم به القارئ في مواقف الأداء القرائي من خلال تحليله المقروء، وتفاعله معه، وفهمه إيّاه، والحكم عليه في ضوء معايير توضّح مدى صحة المقروء، أو قيمته، أو نفعه". أما نصر (1998، 113) فيرى بأنها "أحد أشكال القراءة، تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا: كالتمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام". في حين يراها بيتر ومارجريت (Peter & Margaret,1999, 7) بأنها "لا تتضمّن فقط قراءة السطور، وإنما قراءة ما بين السطور وما وراء السطور".

وعرّفها عطية (2002، 9) بأنها "القدرة على تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار مدى صحّته وسلامته في ضوء معايير الدقّة والموضوعيّة، وبعيدًا عن الرؤية الشخصيّة والانفعالات الذاتيّة". كما عرّفها لافي (2006، 68) بأنها "عمليةُ تقويمٍ للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعيّةٍ، ممّا يستدعي منَ القارئ فهم المعاني المتضمّنة للنصّ المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًّا مرتبطًا بما يتضمّنه من معارف".

يبدو من خلال التعريفات السابقة لمفهوم القراءة الناقدة أنّه من الصعب إيجاد مفهومٍ محدّدٍ واضحٍ لها؛ حيث لا يوجد تعريفٌ واحدٌ يبدو كافيًا، وقد ترجع الباحثة السبب في ذلك إلى اختلاف الباحثين في تفسير الطبيعة المعقّدة لعمليّة القراءة بحدّ ذاتها كونها عمليّةً عقليّةً، وقد انعكس ذلك بطبيعة الحال على توضيح مفهوم القراءة الناقدة كونها عمليّة قراءةٍ. إلا أنّه رغم هذا الاختلاف فإنّ الباحثة ترى أنّ القراءة الناقدة هي عمليّةُ تحليلٍ للمادة المقروءة وتقويمها، وإبداء الرأي فيها، وإصدار أحكامٍ عليها وفق أسسٍ ومعاييرَ موضوعيّةٍ؛ لذلك تُعدُّ من أرقى أهداف القراءة؛ حيث يتمثّل فيها الوعي، والقدرة على التعليل والموازنة، وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وهذا يتطلّب من القارئ الناقد فهم المعاني المتضمّنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًّا مرتبطًا بالمعرفة المتضمّنة فيه.

إنّ مفهوم القراءة الناقدة مفهومٌ مركّبٌ، ويتّسع لكثير من العمليّات، تندرج تحته بعض المفاهيم، صنّفها محمد (1986) إلى ما يأتي:

أ-القراءة الناقدة قدرةٌ عامّةٌ تشمل عدّة مستوياتٍ مختلفةٍ، وهي:

1- التحليل: ويتضمّن تعرّف مضامين النص المقروء، والوصول إلى الاستنتاجات الظاهرة والضمنيّة.

2- التفاعل: ويتمثّل في استجابة القارئ لمعاني النص المقروء، واتّجاهه الدائم نحو التساؤل.

3- التقويم: ويتمثّل في قدرة القارئ على معرفة مدى انسجام مادة القراءة واتّساقها، وصدق عباراتها وثباتها.

4- نمو الصورة الذاتيّة: وتتمثّل في اتّجاه الفرد لاكتساب أدوات تفكيرٍ داخليّةٍ مرشدةٍ، توجّه عمليّات القراءة الناقدة لدى القارئ بشكلٍ مستقلٍ عن أغراض المؤلّفين.

ب- القراءة الناقدة مستوى أعلى في عملية القراءة: فهي لا تقف عند مجرّد تعرّف معاني النصّ المقروء، ولكنها تتعدّى ذلك إلى التفاعل مع المقروء، واستنتاج الدلالات الخفيّة وراء النصّ المقروء.

ت- القراءة الناقدة عمليّة تحليلٍ وتقويمٍ وإصدار حكمٍ: فهي تتضمّن تحليل النص المقروء؛ لاستنتاج مضامينه وتفسيرها، وإصدار أحكامٍ عليها في ضوء خبرات القارئ ومعارفه السابقة.

ويؤكّد ذلك المفهوم الأخير عطية (2002، 51) إذ يرى أنّ القراءة الناقدة:

عمليّةٌ متكاملةٌ تتضمّن التفكير التحليلي في النص المقروء، ثمّ الحكم عليه، فالقارئ الناقد لا يسلّم بوجهة نظر الكاتب المتضمّنة في النص المقروء، ولكنه يلاحظ النص ملاحظةً دقيقةً، ويتبيّن الحقائق المتضمّنة فيه، ويحلّله؛ لبيان أوجه التناقض أو الاتفاق بينها، ثمّ يصدر حكمًا موضوعيًّا على هذا النص المقروء في ضوء ملاحظاته وتحليلاته.

إنّ القراءة الناقدة هي إحدى مهارات التفكير العليا، التي تتطلّب من القارئ إعمال الفكر فيما يقرأ؛ ليكون قادرًا على التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد الأفكار الأساسيّة، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، والتحقّق من مصدر المعلومات، والتفريق بين الأسباب والنتائج، والكشف عن أساليب الدعاية، والتفريق بين الواقع والخيال، وعمل استنتاجاتٍ وإصدار الأحكام، والوصول إلى حلّ المشكلات (السخني، 2008). لذلك ينبغي تدريب الطّلبة على هذا النوع من

القراءة؛ لأنها تُعدُّ كما ذكر محمد (2004) من أكثر أدوات التعلّم فاعليّة، فمن خلال التفكير يقوم المتعلّم بكثيرٍ من العمليات العقليّة، من تحليلٍ وتجريدٍ وإدراكٍ وحكمٍ ونقدٍ واستنتاجٍ وربطٍ، فبقدر ما يقرأ المتعلّم، تسمو قدراته، فليس المهمّ فقط كمية المقروء وإنما المهمّ أيضًا أسلوب القراءة نفسه، وطريقة استثمار المتعلّم للمقروء.

وتُعدُّ القراءةُ الناقدةُ أحدَ مستويات فهم المقروء التي أشار إليها بعض الباحثين المتخصصين في القراءة (أبو الهيجاء والسعدي، 2003)، وفهم المقروء هو جوهر القراءة، وهو عمليّةٌ تفاعليّةٌ بين القارئ والنصّ، تفضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معانٍ وأفكارٍ ومواقف وأحكامٍ ودوافع وتوقّعاتٍ، ويتعامل مع النصّ بمحتوياته وطريقة تنظيمها وعرضها، ويتمّ التفاعل بين القارئ والنص؛ ليتحقّق الفهم الذي يختلف في مضمونه من قارئ إلى آخر (عكور، 2007؛ Snawball, 2005). إذن ففهم المقروء يتطلّب من القارئ إضفاء معنى على النصّ الذي يقرأه؛ وذلك بما يتّفق وطبيعة المعلومات الواردة في النصّ، والخلفيّة المعرفيّة للقارئ، إضافة إلى خبرته بخصائص أسلوب الكاتب.

إنّ فهم المقروء عمليّةٌ معقّدةٌ من حيث طبيعتها (الرويلي، 2008)؛ لأنها تعتمد على الإدراك العقليّ أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسيّ؛ فعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسيّ لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلّب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخليًا في إطارٍ واحدٍ ومترابطٍ (النل، 1992)؛ لذلك ينبغي تدريب الطلبة عليها؛ لأنها مهارةٌ أساسيّةٌ مهمّةٌ من أجل التعلّم في المراحل الدراسية المختلفة، بحيث لا يتمّ الاكتفاء فقط بتدريبهم على الفهم المباشر، بل لابد من تدريبهم على الفهم الناقد أو الفهم الإبداعي؛ لأن الملاحظ كما ذكر لافي (2006) أنه رغم تطوّر مفهوم القراءة إلا أنّ تدريسها في مدارسنا يكاد يقتصر على الجانب الميكانيكيّ، الذي يقتصر على تعرّف الرموز المكتوبة والنطق بها، وأحيانًا فهمها (لافي،

2006). فهي لا تلتفت إلى الفهم الناقد في القراءة بل يقتصر الأمر على مجرد الفهم المباشر من القراءة.

وقد أشار إلى ذلك شحاته (1992) حين قال: بإن مدارسنا لم تلتفت إلى الفهم والنقد إلا في أوجهٍ يسيرةٍ، اقتصرت على الفهم العامّ دون أن تمتد إلى الفهم الضمنيّ، كما اقتصرت على إبداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصيّ، دون تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكارٍ وقضايا، أو اعتمادٍ على موازين موضوعيّةٍ، أو تحليل ما يقرأ، أو إبداء الرأي فيه ومناقشته، أو تفسير البيانات، أو التمييز بين أنماط الحجج الجيّد منها وغير الجيّد وتقويمها، أو كشف العلاقات بأنواعها، أو استخدام خطوات التفكير العلميّ في مناقشة القضايا، أو انتقاء المعلومات المرتبطة بالموضوع.

إنّ لفهم المقروء مستوياتٍ عدّةً، تتدرّج من المستوى الحرفي المتمثّل في فكّ الرموز إلى المستوى الإبداعي المتمثّل في الاستفادة من المقروء على نحو يتميّز بالأصالة والجدّة، لذا لابدّ من تدريب المتعلّم في مراحل التعليم المختلفة على المستويات العليا للفهم القرائي كالفهم الناقد أو الفهم الإبداعيّ.

ومن مستويات فهم المقروء، المستوى الحرفيّ: الذي يعني بمعرفة ما في المقروء من معلوماتٍ صريحةٍ كالأفكار الرئيسيّة والأفكار الفرعيّة، وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكّرها واسترجاعها. والمستوى التفسيريّ: ويشمل إدراك المعاني الضمنية في المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به، والتوصّل إلى تعميمات. أما المستوى الثالث فهو المستوى الناقد: ويتضمّن إطلاق أحكامٍ في المقروء من حيث نصّه ومضمونه ومؤلّفه. وأما المستوى الرابع فهو المستوى الإبداعيّ: ويعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميّز بالأصالة والجدة. وهناك من أشار إلى أربعة

مستويات مشابهة لفهم المقروء لتدخل القراءة الناقدة في المستوى الثالث منها، وهذه المستويات هي: المستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى التقويميّ، ومستوى الإعجاب والتقدير (أبو الهيجاء والسعدي، 2003). وحدّد هاريس وسميث (Harris & Smith) مستويات الفهم القرائي في أربع عملياتٍ للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، هي: عملية التحديد، وعملية التحليل، وعملية التقويم، وعملية التطبيق (عبد الباري، 2009).

ومهما تعدّدت تصنيفات فهم المقروء التي أوردها الباحثون واختلفت مستوياتها، فإن القراءة الناقدة تبقى ممثّلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى أو غير مستوى منها؛ وذلك لأن فهم المقروء واستيعابه يتطلّبان بالضرورة قراءته قراءةً ناقدةً، وإذا كانت القراءة الناقدة عمليّة بناء معنى وفهمه واستيعابه، فإنها لا تقوم البتّة بعيدًا عن تحليل مضمون المقروء ولغته ومعانيه ومبانيه، وتركيبها وتقويمها، واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكامٍ عليها (أبو الهيجاء والسعدي، 2003، 132).

لذا لابدّ من إيلائها العناية الكبيرة في مدارسنا، وهذا لن يتمّ إلا إذا اهتمّ المعلّم بتدريب الطلبة على ممارستها؛ وذلك بتعويدهم على القراءة التحليليّة الفاحصة الناقدة للنصّ؛ حتى يتمكّنوا من إبداء الرأي فيه، وإصدار الحكم عليه وفق أسسٍ ومعاييرَ موضوعيّة.

أهميّة القراءة الناقدة

تُعدُّ القراءة الناقدة ضرورةً من ضرورات الحياة للمجتمع النامي المتطوّر؛ فعن طريقها تُمحَّص الأفكار، وتُكشَف الحقائق المجهولة، وتنمو الحياة الثقافيّة والفكريّة داخل المجتمع، وعن طريقها أيضًا يتشكّل المواطن المنتِج؛ لذلك لابدّ من الاهتمام بها والعمل على تنميتها؛

لأنها أخذت كما يذكر أبو جادو ونوفل (2007) مساحةً واسعةً من الاهتمام الذي أولاه الباحثون للتفكير الناقد ومهاراته؛ نظرًا لأهمّيّة القراءة في تنمية العمليّات العقليّة لدى الطّلبة.

إنَّ تطوّر مفهوم القراءة يشير إلى أن النقد يُعدُّ من أهم الجوانب في عمليّة القراءة التي ينبغي تنميتها لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة؛ لما للقراءة الناقدة من أهمّيّة في إعداد الشخصيّة المتكاملة القادرة على تنمية مجتمعها تنميةً شاملةً، والمواكِبة لتطوّرات المعرفة، والمتَّبِعة لأساليب التفكير العلميّ في جوانب حياتها جميعًا (عطية، 2002). ومما يدلّ على أهمية القراءة الناقدة وأهمية اكتساب مهاراتها وتنميتها في المراحل الدراسية المختلفة تلك التوصيات العديدة في البحوث والدراسات اللغويّة والتربويّة (عبد الحميد، 2001).

إنَّ أهمية القراءة الناقدة تكمن في تطوير قدرات الطّلبة؛ ليصبحوا قرّاء مفكّرين ناقدين، وإعدادهم لمواجهة تحدّيات العصر المتمثّلة في الانفجار المعرفيّ والعلميّ والتكنولوجيّ، لذلك بات لزامًا التركيز على معالجة المعلومات بدلاً من استظهارها (الشرعة ومحمد، 2004). فالقراءة الناقدة تُحوّل اهتمام القارئ من القراءة السطحيّة إلى القراءة العميقة، وبالتالي تزيد من دافعيته نحو الاكتشاف والتقصّي والإحساس بالثقة في النفس، والفاعلية في بناء الأمور؛ فممارسة القراءة الناقدة تُحوّل آلية الفهم من غايةٍ لابدَّ أن ينتهي إليها المتعلّم بعد دراسته لأيّ نصّ إلى وسيلةٍ للقيام بعملياتٍ أعمق وأعقد كالتأويل والتفسير والنقد وإصدار الأحكام (هباشي، 2008). لا سيما بعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم، وما تفرزه المطابع يوميًّا من آلاف الكتب ومختلف المطبوعات، لذلك أصبح لزامًا على القارئ أن يميّز بين الجيد منه والرديء وبين الغث والثمين، بحيث لا يتقبّل كل ما يقرأه على علاّته، بل لابدَّ أن يقرأه قراءةً واعيةً ناقدةً وفق أسسٍ وموازين علميّةٍ، وهذا لن يتأتّى له إلا إذا دُرِّب على هذا النوع من القراءة تدريبًا كافيًا؛ بتقديم نصوصٍ تثير التفكير لديه، واستخدام استراتيجيّاتٍ وأنشطةٍ متنوّعةٍ، ومواقف

تعليميّةٍ هادفةٍ تثير تفكيره وتحفّزه على امتلاك مهاراتها. وهذا ما أكّد عليه فيتش (Veatch, 1978) حين قال: ولذلك كان لزامًا إدخال القراءة الناقدة بحيث تكون جزءًا من المنهج المدرسي؛ كي يدرس الطلبة المشكلات التي تثير قلقهم والدفاع عن معتقداتهم بين أقرانهم؛ لتطوير وجهات نظرهم.

إنّ القارئ عند قراءته لموضوعٍ ما، يجب عليه أن ينظر بعين البصيرة والفهم العميق لما يريد أن يقوله المؤلّف، وذلك عن طريق استخلاص الأفكار وترتيبها، وفهم مدلولاتها، ومقارنتها معتمدًا في ذلك على التفاعل بينه وبين وجهة نظر الكاتب؛ للتوصّل إلى ما وراء السطور من أفكارٍ، والنظر إلى القراءة على أنها نشاطٌ مفيدٌ يساعد في تقويم المقروء، ومعرفة الغرض منه؛ للاستفادة منه في توسيع الأفق، وحلّ المشكلات الحياتيّة التي يتعرّض لها (عطية، 2002).

ويتّفق خبراء القراءة على أن تحسين القراءة الناقدة يُعدُّ من الأهداف المهمّة في تعليم القراءة؛ فتنمية ملكة النقد للفكرة واللفظ والأسلوب، وبيان موازين النقد؛ للتمييز بين المحاسن والعيوب من الأهداف الضروريّة لتدريس القراءة (خضر، 2002). لا سيما وأننا نعيش في عصرٍ يتّسم بتضاعف المعرفة، وتباين الآراء، وتُستخدم فيه الدّعاية بوسائل مختلفةٍ للنّفاذ إلى قلوب الناس وعقولهم، كما تُستخدم فيه الأفكار المؤيّدة والمناوئة لزعزعة الاستقرار الفكريّ للشعوب؛ لذلك يجب تدريب الطّلبة على تمحيص وجهات النظر المتباينة، والموازنة بين الأفكار وتقويمها، والاختيار من بينها بما يتوافق مع مبادئ العقل والمنطق (عطية، 2002)، وهذا لن يتأتّى لهم إلا من خلال تمكينهم من مهارات القراءة الناقدة التي يجب تضمينها في المناهج الدراسية، والتركيز عليها، والعمل على تحسينها وتنميتها؛ حتى يصبح الطّلبة فيما بعد قرّاء ناقدين، يستطيعون تمحيص ما يُعرض لهم من آراءٍ وأفكارٍ هدّامةٍ.

إنَّ التدريب على مهارات القراءة الناقدة كما أشار إلى ذلك وهبة (المشار إليه في عطية، 2002) يفيد في تخليص الطّلبة من أنماط التفكير السائدة في مجتمعنا، والتي تؤكّد على النواحي العاطفيّة والانفعاليّة، والرؤية الشخصيّة للأمور التي أدّت إلى التفكير الضيّق الذي لا يسمح بتعدّد الآراء واختلافها حول أيّ موضوعٍ يمكن أن يكون محور نقاشٍ أو بحثٍ، ويمكن تخليص المجتمع من هذه الأنماط ببناء مناهج، وتطوير استراتيجيات تدريسٍ تؤكّد روح النقد، وإبداء الرأي، وحرّيّة التفكير والإبداع.

إنَّ أهمّيّة القراءة الناقدة يجب أن لا تقتصر داخل إطار التعليم فحسب؛ لأنَّ مهارات القراءة الناقدة ضروريّةٌ ليست فقط في سياق المدرسة لحلّ وظيفة أو الاستعداد لاختبارٍ؛ بل هي مطلوبةٌ في كل مجالٍ من مجالات الحياة (Chapman, 1993). وإذا كانت القراءة الناقدة ذات أهمّيّةٍ كبيرةٍ لكل الأفراد في مختلف الأعمار، إلا أنَّ أهمّيّتها تزداد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسيّ؛ لأنَّ نسبةً كبيرةً منهم قد تترك التعليم وتنغمس في خضمّ الحياة الاجتماعيّة، فيكون اهتمامهم موجّهًا بدرجةٍ أكبر لحالهم الحاضر وأحداثه ومشكلاته وقضاياه، ومن ثم يظهر دور المدرسة وأهمّيّتها في محاولة تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطّلبة؛ لتساعدهم على مواجهة تلك المشكلات والتحدّيات (محمد، 1986).

من خلال العرض السابق يتبيّن ما للقراءة الناقدة من أهمّيّة في بناء الشخصية المتكاملة، وإعدادها الإعداد السليم؛ لمواجهة ظروف الحياة ومتطلّباتها، من خلال تحسين مهاراتها لدى المتعلّم، وتعويده على النقد البنّاء، وإعطائه الفرصة لإبداء الرأي في المقروء وتقويمه وفق أسسٍ ومعايير معيّنةٍ.

لقد تعدّدت تعريفات التفكير الناقد بتعدّد المنطلقات النظريّة للباحثين واختلافها؛ لأنّه يُعدُّ من المواضيع المهمّة؛ لما له من أهميّة في تمكين المتعلّمين من مهاراتٍ أساسيّةٍ في عمليتي التعليم والتعلّم. ومن هذه التعريفات، إنّ التفكير الناقد:

"يُعدُّ من أكثر أشكال التفكير تعقيدًا؛ نظرًا لارتباطه بسلوكيّات عديدة كالمنطق وحلّ المشكلات، وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرّد والتفكير التأمّلي من حيث تشابه العديد من الخصائص" (العتوم وآخران، 2007، 71).

"عبارةٌ عن تفكيرٍ تأمّليٍّ عقليٍّ، يركّز على جمع الأدلّة المؤيّدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظرٍ أو حلّ مشكلةٍ ما في ضوء معايير محدّدةٍ، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكّد من منطقيّة المعلومات وصحّتها ومصداقية مصادرها" (الحارثي، 2009، 99).

"هو المهارة العقليّة المركزيّة التي يسعى التعليم إلى تطويرها لدى الطّلبة، ويتضمّن اتخاذ موقف الشكّ التأمّلي تجاه ما نقوم بقراءته وتجاه ما يخبرنا به الناس" (Van, 2005, 1).

"هو عملية إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعمليّة تحليلٍ وفرزٍ وتمحيصٍ؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديهم من معلوماتٍ أخرى، ثبتَ صدقها وثباتها، بعد التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ" (لافي، 2006، 42). فهو عمليّةٌ تهدف إلى التمييز بين الغث والثمين من تلك المعلومات، وبين الحقائق والآراء المتضمّنة فيها، ومقارنة الأدلّة والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيّدها، ثم إصدار حكمٍ موضوعيٍّ عليها (عطية، 2002).

إنّ التفكير الناقد يتضمّن إذن فحصًا للمادة سواء أكانت مسموعةً أم مقروءةً أم مرئيّةً، وفرز ما تتضمّنه من معلوماتٍ، ثم تحليلها وبيان علاقاتها، وربط أسبابها بنتائجها، ثم إصدار حكمٍ

موضوعيٍّ عليها، وبذلك فالتفكير الناقد عمليّة تحليلٍ وتقويمٍ وإصدار حكمٍ على المادة أيًّا كان نوعها، مسموعةً أو مقروءةً أو مرئيّةً.

وإذا كانت القراءة الناقدة عمليّة تحليلٍ وتقويمٍ وإصدار حكمٍ على مادة الاتّصال المطبوعة، فإنَّ هذا يعني أنَّ هناك علاقةً وثيقةً بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، فالقراءة الناقدة تفكيرٌ ناقدٌ والتفكير الناقد قراءةٌ ناقدةٌ؛ فالقارئ الناقد عندما يتناول نصًّا مقروءًا فإنَّه يفكّر فيه تفكيرًا ناقدًا؛ لفهم سياقاته ودلالاته وإشاراته الظاهرة والخفيّة، وتفسير العلاقات بين أحداثه، وتحديد أساليب الدّعاية المستخدمة فيه لإقناع القارئ بصحّة ما يقوله، ثم إصدار حكمٍ على المادة المقروءة؛ أي أنَّ التفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النصّ المقروء، كما أنَّ التفكير الناقد في المادة المكتوبة وسيلته القراءة الناقدة (عطية، 2002) فالقراءة الناقدة هي الميدان الخصب الذي يجسّد فيه التفكير الناقد أسسه وأفكاره (هباشي، 2008)، حيث اعتبر ديفين (Devin) (المشار إليه في محمد، 1986) القراءة الناقدة انعكاسًا مركّزًا للتفكير الناقد، بل هي أداةٌ لتنمية هذا النوع من التفكير. وقد أكّد كيرلند (Kerland, 2004) أنَّ القراءة الناقدة تحتاج إلى تفكيرٍ ناقدٍ؛ لأنَّ التفكير الناقد يتضمّن عدّة عمليّاتٍ عقليّةٍ تتمثّل في: التحليل، والتفسير، والتقييم.

وما دامت القراءة الناقدة عمليّة تفكيرٍ فإنّها بذلك تنتمي إلى مجال القدرات العقليّة، وهذا ما يزيد صلتها بالتفكير الناقد، وخاصّة أنّها عمليّةٌ نشطةٌ تفاعليةٌ يشترك فيها عددٌ من العناصر، من بينها مجمل القدرات العقليّة وأنماط التفكير، ومجمل المهارات والاستراتيجيات والمعارف التي يتوفّر عليها القارئ (هباشي، 2008)؛ ولذلك فلا فرق بينها وبين التفكير الناقد، فهما يتطلّبان كما ذكر عطية (2002، 53):

1- جمع المعلومات، وتصنيفها، وتكوين فروضٍ منها.

2- تحليل هذه المعلومات في ضوء مبادئ المنطق الصحيحة.

3- نقد المعلومات والتفكير في كيفية حلّ المشكلات المتضمّنة فيها.

4- فهم أساليب الدعاية المستخدمة للإقناع بقضيّةٍ معيّنةٍ.

ويشير محمد (1986) إلى أنّ القراءة الناقدة تعدّ أحد مظاهر التفكير الناقد؛ لأنّ التفكير الناقد يهتم بجميع وسائل الاتصال المرئية والمطبوعة والمسموعة، بينما تقتصر القراءة الناقدة على نقد المواد المطبوعة فقط، والطّلبة الذين يستطيعون التفكير بشكلٍ ناقدٍ يستطيعون القراءة بطريقةٍ ناقدةٍ. ولذلك نجد:

أنّ التفكير الناقد يشتمل على مهارات القراءة الناقدة. وعندما نعلّم طلبتنا القراءة الناقدة فإنّنا نعلّمهم التفكير الناقد في المادة المقروءة، وضرورة الشكّ في النصّ المقروء، ووضع ميزان الحكم بين يدي القارئ أكثر من وضعه في النصّ المقروء، وفي كلٍّ من التفكير الناقد والقراءة الناقدة يتم تدريب الطّلبة على تحديد الهدف من القراءة، وفرض الفروض واختبارها، وموازنة الآراء ونقدها، واستنتاج أساليب الدعاية المستخدمة، وإصدار حكمٍ على المادة المقروءة (عطية، 2002، 53-54).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إنّه لا يوجد فرق بين مفهومي التفكير الناقد والقراءة الناقدة، فالتفكير الناقد هو أداة القارئ في التعامل مع النصّ المقروء، والتفكير الناقد في المادة المطبوعة وسيلته القراءة الناقدة، كما أنّ مهارات القراءة الناقدة هي نفسها مهارات التفكير الناقد إلا أنّ الفرق بينهما أنّ القراءة الناقدة تقتصر فقط في التعامل مع المادة المطبوعة، أما التفكير الناقد فميدانه أوسع؛ حيث إنّه يتعامل مع وسائل الاتصال المرئية والمسموعة والمطبوعة. ويتطلّب كلٌّ من التفكير الناقد والقراءة الناقدة جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها في ضوء معايير وأسسٍ موضوعيّةٍ، وفرزها لاختيار المناسب منها؛ لحلّ مشكلةٍ معيّنةٍ، واستنتاج أساليب

الدعاية المستخدمة فيها، وتقويمها تقويمًا موضوعيًّا؛ لإصدار حكمٍ موضوعيٍّ بعيدٍ عن الرؤية الشخصيّة.

مهارات القراءة الناقدة

إنَّ تمكّن الطالب من القراءة الناقدة يتطلّب منه الإلمام بمهارات القراءة بشكلٍ عامٍّ ومهارات القراءة الناقدة بشكلٍ خاصٍّ؛ لأنَّ مهارات القراءة الناقدة – تُعدُّ كما ذكر لافي (2006) كلاً متكاملاً، تترابط مع بعضها البعض، وإلمام المعلّم بهذه المهارات يساعده في تحديد أهداف القراءة، وفي استخدام المناسب من استراتيجيات التدريس؛ لتنميتها، وكذلك تحديد نوع الخبرات التي يجب تقديمها للمتعلّمين؛ لتنمية قدرتهم على القراءة الناقدة، وصياغة أسئلةٍ صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي نرغب في تحقيقها من تدريس القراءة.

وقد ذكر البوهي (المشار إليه في الجهني، 2006، 9-10) إنَّ مهارات القراءة الناقدة تفيد في:

التمييز بين الغث والسمين، واكتشاف المغالطات الفكريّة، وتحرّي الصّواب، وتمحيص أفكار المؤلّفين، وتعيين مقاصدهم القريبة والبعيدة، والقدرة على تقويم وتحليل ما يُقدّم للطلبة داخل المدرسة وخارجها، كما تساعد تلك المهارات على تمييز النافع من الضّار من التيّارات الفكريّة، وتحرّي الصواب من القيم الاجتماعيّة، واختيار الأفضل من النماذج الاقتصاديّة والثقافيّة، ويستلزم ذلك تحليل المضمون وكشف الدّلالات والمعاني التي ينشدها المؤلّفون، ويهدفون من ورائها إلى تحقيق غاياتٍ معيّنةٍ وبثِّ أفكارٍ محدّدةٍ.

وترى الباحثة فيما يتعلّق بتحديد مهارات القراءة الناقدة وجود اختلافٍ في وجهات النظر بين خبراء المناهج والتدريس في العالم؛ حيث حدّد بعضهم مهارات القراءة الناقدة بخمسٍ

وثلاثين مهارةٍ، كالقدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسيّة والثانوية، وإدراك العلاقات، وعمل الاستنتاجات، والتنبؤ بالنتائج، وإصدار الأحكام (السيد، 1988). في حين حدّدها بعضهم في خمس مهاراتٍ، تمثّلت في: تعيين الفكرة الرئيسيّة في المقروء أو في جزءٍ منه وتمييزها عن التفاصيل الدّاعمة، والتفريق بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السّياق، والتمييز بين الحقائق والآراء والخيال في المادة المقروءة، وعمل استنتاجاتٍ مناسبةٍ في ضوء مشتملات النصّ، وتقويم المقروء وإبداء الرأي فيما يشتمل عليه من أفكارٍ وآراءٍ (نصر، 1998).

وأشار آدمز (Admas,1977) إلى وجود خمس مهاراتٍ للاستيعاب الناقد، تمثّلت في: تمييز الحقيقة من الرأي، وإدراك قصد المؤلّف واتّجاهاته، وإدراك مدى تحيّز المؤلّف، ثم عمل استنتاجاتٍ خاصةٍ بالقارئ حول النصّ، وعمل أحكامٍ عن طريق تحليل أداء المؤلّف وأسلوبه.

كما أشار روو وستودت وبورنس (Roe, Stoodt & Burns, 1978) إلى أنّ القارئ الناقد هو القارئ الذي يمتلك المهارات الآتية: 1- مقارنة الأفكار التي يتمّ استخلاصها ضمن معايير محدّدةٍ. 2- عمل استنتاجاتٍ حول كلٍّ من: المؤلّف: أي؛ إدراك هدف المؤلّف ووجهة نظره ولغته وأسلوبه وكفايته واتّجاهاته ومؤهّلاته. والمادة: أي؛ إدراك مدى دقّة المادة وملاءمتها، وتمييز الحقائق من الآراء، وكشف أساليب الدّعاية فيها. 3- تأجيل إصدار الأحكام حول المؤلّف والمادة بعد أن يتمّ تعرّف ما سبق ذكره حولهما.

وحدّد حبيب الله (1997) مهارات القراءة الناقدة في ثلاث مهاراتٍ، هي: مهارة تمييز الدّقّة العلميّة، ومهارة التمييز بين الآراء والحقائق، ومهارة تعرّف أساليب الدّعاية. بينما أورد خضر (2002) في دراسته ست مهاراتٍ من مهارات القراءة الناقدة، تمثّلت في: التمييز بين الحقائق والآراء، وكشف تحيّز المؤلّف، وكشف دوافع المؤلّف، وربط النتائج بالأسباب، وإصدار الأحكام حول النصّ من حيث: القيمة، الدّقّة، الصدق، الأسلوب، وعمل تعميماتٍ واستنتاجاتٍ.

أمّا أبو الهيجاء والسعدي (2003) فحدّدا مهارات القراءة الناقدة في ثلاث مهاراتٍ، هي: تحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام.

في ضوء العرض السابق لمهارات القراءة الناقدة التي تناولتها بعض المراجع والدراسات ذات العلاقة، لاحظت الباحثة أنّ هناك اتّفاقًا في بعض تلك المهارات واختلافًا في بعضها الآخر، إلا أنّ معظمها اتفقت في مهارات القراءة الناقدة المتمثّلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف وأهدافه، وكشف تحيّز المؤلّف، وتقويم المقروء.

كما لاحظت الباحثة أنّ تلك المهارات جاءت متعدّدة ومتنوّعة ممّا يشير إلى أنّ مهمّة القارئ الناقد أصبحت أكثر تعقيدًا. وبغض النظر عن مدى الاتّفاق أو الاختلاف في تحديد مهارات القراءة الناقدة، إلا أنّ هناك إجماعًا كما أشار إلى ذلك خضر (2002) على أنّ مهارات القراءة الناقدة باتت ضروريّةً إذا ما أُريد للشخص أن يتّخذ أيّ قرارٍ بشأنٍ من شؤون الحياة. وإضافة إلى ذلك ترى الباحثة أنّ مهارات القراءة الناقدة باتت ضروريّةً أيضًا في أن يمتلكها الشخص بعد الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحالي؛ ليتمكّن القارئ من التمييز بين الغث والثمين، وكشف أهداف المؤلّف ومراميه، وكشف أساليب الدّعاية والإعلان، وعمل استنتاجاتٍ مناسبةٍ، وإصدار الأحكام في المقروء؛ فالقراءة الناقدة هي إحدى مهارات التفكير العليا، التي تتطلّب من القارئ إعمال العقل فيما يقرأ. لذلك لابدّ للقارئ الجيّد من أن يمتلك مجموعةً من المهارات العقليّة للقراءة، كالثروة اللغويّة، وإدراك المعنى القريب والبعيد للنصّ، وإدراك هدف الكاتب والمغزى الذي يرمي إليه، والقدرة على نقد المقروء، وإصدار الحكم بشأنه.

ولن يمتلك القارئ الجيّد مهارات القراءة إلا إذا امتلك القدرة على قراءة ألوانٍ متعدّدةٍ في مختلف ميادين المعرفة، معتمدًا على نفسه في قراءته، وفي اختيار المادة الصالحة لقراءته (السيد، 1988).

إنَّ التوجّه التربوي في العالم اليوم يحتِّم على المعلّم في أيِّ موضوعٍ تعليميٍّ كان، أن يكون ناقدًا، فيمرّن طلبته على ذلك، وهناك طرقٌ عدّةٌ لتحسين مهارات القراءة الناقدة، وأحسن طريقة لتطوير التفكير الناقد هي: إثارة جدالٍ ونقاشٍ حول مادّة الدّرس، بحيث يثير الطّلبة أسئلةً، ويعارض كلٌّ واحدٍ منهم وجهة نظر الآخر مع الإتيان بالأدلة والبراهين المنطقيّة التي تؤيّد وجهة النظر الواحدة تلو الأخرى، مع تفحّص ما إذا كان النصّ خياليًّا أو واقعيًّا أو دعاية لشيءٍ ما، وتحديد مدى صدق الكاتب أو ثباته، والمقارنة بين ما هو مختلفٌ ومؤتلفٌ في النصّ، ومناقشة المعاني المختلفة للكلمات الواردة في النصّ (حبيب الله، 1997).

وينبغي على المعلّم أن ينوّع في أساليب التدريس واستراتيجيات تعليم القراءة الناقدة، فليست هناك استراتيجيّةٌ معيّنةٌ تصلح لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطّلبة، لذا فالطريقة المثلى لتحسين مستوى أداء الطّلبة في هذه المهارات تكمُن في تنويع استراتيجيات تدريسهم، وتفعيل دورهم في المواقف التعليمية من جهةٍ، وإتاحة الفرصة لهم في ممارسة القراءة الناقدة عبر نشاطاتٍ لغويّةٍ متنوّعةٍ متكاملةٍ، فلعلّ في ذلك ما يساعدهم في امتلاك المهارات الذهنيّة العليا اللازمة لتمكينهم من إنتاج الاستجابة التي تتلاءم مع التغيّرات السريعة التي تزيد الحياة تعقيدًا (نصر، 1998). وتنمية تلك المهارات الذهنيّة اللازمة للتّعامل مع المادة المقروءة تتطلّب أن يلعب معلّم اللغة أدوارًا متجدّدةً من الإرشاد والتوجيه، وعمل المداخلات، وما يطلق عليه بأشكال التقويم التكوينيِّ (العقيلي، 1999). ولن يتاح ذلك للمعلّم إلا إذا نوّع في أساليب تدريسه؛ لأنَّ ذلك التنويع في أساليب التدريس سيساعده على تنشيط أذهان الطّلبة وإثارة تفكيرهم، ومن ثمّ

تحسين مهارات القراءة الناقدة لديهم؛ لذلك لابدَّ من تدريس القراءة الناقدة للطّلبة، وتحسين مهاراتها، ودمجها كعنصرٍ أساسيٍّ في مناهج اللغة العربية.

ويُعدُّ التفكيرُ الناقدُ أحدَ أبرز المهارات التي يحتاج إليها الطّلبة في مواقف القراءة، وهي بحاجةٍ إلى تطويرٍ مستمرٍ عبر مواقف التعليم والتعلّم. إنَّ مفهوم فكرة النقد يعني أن يتوافر لدى الفرد عقلٌ مفتوحٌ، ومرونةٌ، ومقدرةٌ على التقويم، والتلخيص، وإصدار الأحكام (الشرعة ومحمد، 2004؛ حبيب الله، 1997). لأنَّ الإحساس والوعيّ لتطوير القراءة الناقدة، والقدرة على التفكير الناقد بين الطّلبة سينعكس على تحسين مستواهم (العقيلي، 1999). لذلك لابدَّ من الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطّلبة؛ لتحسين مستواهم في مهارات القراءة الناقدة؛ وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليميّة تعلّميّة محيّرة تثير التفكير، وتؤدّي إلى زيادة القدرة على التخيّل والتفسير والتحليل واتّخاذ القرار.

أهمّيّة الكتابة

تُعدُّ الكتابةُ أداةَ اتّصالٍ لغويّةً، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنقل الأفكار إلى الآخرين، وهي وسيلةٌ للفهم والإفهام، وأداةٌ لنقل المشاعر وتوضيحها بألفاظٍ محدّدةٍ تحمل المعاني والأحاسيس للسامع والقارئ.

و"يُعدُّ التواصلُ مع الآخرين والتفاعل معهم من أهمِّ وظائف اللغة، فهي أداة الفرد في الاتّصال بأفراد جماعته؛ ليحقّق من خلالها أهدافه واحتياجاته اليوميّة، بالإضافة إلى أنها عاملٌ أساسيٌّ للفرد في معرفة ما يدور حوله من أحداثٍ" (عبد الحميد، 2001، 207).

وتُعدُّ الكتابةُ باعتبارها مهارةً من مهارات اللغة وفنًّا من فنونها، من أهمِّ وسائل الاتّصال اللغويّ؛ فبوساطتها يتمّ تعرّف أفكار الآخرين وما لديهم من معانٍ، ومفاهيم، واتّجاهاتٍ، وآراءٍ،

كذلك يستطع الإنسان عن طريقها أن يبرز أمام الآخرين اتّجاهاته ومشاعره وأحاسيسه واهتماماته وميوله، ويسجّل ما لديه من إنتاجٍ؛ ليفيد به غيره، لذلك تُعدّ الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشريّ، ومن أروع ما حقّقه الإنسان على مرّ العصور، فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافيّ وانتقاله من جيلٍ إلى آخر، وعن طريقها استطاع الإنسان أن يقف على ما أحدثه غيره من تطوّراتٍ أثّرت في حياته وحياة مجتمعه.

ولهذه الأهمّيّة أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثّل عنصرًا أساسيًّا في العمليّة التربويّة (البجة، 2000). وتدريب الطّلبة على الكتابة في إطار العمل المدرسيّ، يتركّز في العناية بأمورٍ ثلاثةٍ: قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائيًّا، وإجادة الخطّ، وقدرته على التعبير عما لديه من أفكارٍ في وضوحٍ ودقّةٍ (البجة، 2000؛ شحاته، 1992). ويستمدّ التعبير أهمّيّته من أهمّيّة الاتّصال؛ فالتعلّم اللغويّ يتمّ في سياقٍ اجتماعيٍّ، كما أنّه يركّز في مواقف اتّصاليّةٍ فعليّةٍ، فالإنسان يقضي نحو 70% من ساعات نشاطه في عمليّة اتّصالٍ: مستمعًا أو متحدّثًا أو قارئًا أو كاتبًا، ومن ثمّ فالاتّصال اللغويّ بهذه الطريقة يُعدُّ عمليّةً اجتماعيّةً ضروريّةً تحدث في جماعةٍ إنسانيّةٍ (عبد الحميد، 2001).

التعبير الكتابيّ

يُعدُّ التعبيرُ الكتابيُّ المصبَّ الذي تصبُّ فيه جميع روافد اللغة، وهو الهدف الذي ترمي إلى تحقيقه جميع عمليّات تعليم اللغة وتعلّمها. فهو كما ذكر عوض (2002) ليس آليًّا بل عمليّةً إنتاجيّةً، عمليّةَ تكوينٍ وإنشاءٍ، وصياغة أفكارٍ، وانتقاء كلماتٍ وجملٍ؛ للتعبير عن الأفكار في نسيجٍ إبداعيّ المعنى وظيفيّ المغزى.

والتعبير الكتابي نشاطٌ اجتماعيٌّ، يرتبط به الشخص بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، ويتّصل به، وعن طريقه يأخذ ويعطي، ويقترب ويبتعد، ويتمّ تبادل المنافع لكلا الطرفين، ولذلك فإنّ المعايير الاجتماعيّة والتحصيل المعرفيّ وتبادل الآراء، والتعاون والتكامل والتطوّر، كلّ هذه لا تتحقّق إلا بالتعبير بشتى صوره وأنواعه ومجالاته ومهاراته. وهو رياضةٌ عقليّةٌ، ونشاطٌ لغويٌّ يستعين به الإنسان لمواجهة التحدّيات التي تقف أمامه لتحول بينه وبين الاتّصال بالآخرين، وإنجاح المنجزات وتحقيق المطالب (الكندري وعطا، 1996، 215-216).

وتزداد أهميّة التعبير الكتابيّ لدى طلبة المراحل الدراسية العليا، وذلك من منطلق طبيعة تلك المراحل التي تزداد فيها العلوم والمعارف مقارنة بالمراحل التعليميّة الأولى، ومن منطلق النّمو اللغويّ الذي يصل إليه الطالب حينذاك؛ إذ تتّسع لديه دائرة استخدامه للّغة المكتوبة، ويكون للتعبير الكتابيّ دوره في حياته؛ إذ يفسح المجال أمامه لإعمال الرؤية والخيال، وتخيّر الألفاظ والمفردات، وانتقاء التراكيب والأساليب، وترتيب الأفكار والقضايا، وحسن الصّياغة، وهذا الدور يصاحب الطالب بعد انتهاء الدراسة إلى المرحلة الجامعيّة أو الحياة العمليّة (فهمي، 2002، 66).

إنّ للتعبير الكتابيّ منزلةً كبيرةً في حياة الطالب والناس على حدٍّ سواء؛ فهو ضرورةٌ من ضرورات الحياة، إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أيّ زمانٍ أو مكانٍ؛ لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، فهو يعمل على تقوية الروابط الفكريّة والاجتماعيّة، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه، وبه يربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنسانيّ من جيلٍ لآخر، وبه يتمّ الاتّصال بتراث المجتمعات الأخرى (الوائلي، 2004).

ويقصد بالتعبير الكتابيّ: قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوحٍ، وحسن عرضٍ ودقّةٍ، عمّا يجول في فكره وخاطره، وعمّا يدور في مشاعره وأحاسيسه، بتسلسلٍ وترابطٍ في الفكرة والأسلوب (مجاور، 2000). كما يقصد به تربويًّا: "إقدار الطّلبة على الكتابة المترجِمة لأفكارهم بعباراتٍ سليمةٍ تخلو من الأغلاط، بقدرٍ يتلاءم مع قدراتهم اللغويّة، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوبٍ على قدرٍ من الجمال الفنيّ المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (البجة، 1999، 313).

إنّ جودة التعبير الكتابيّ تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذّوق. وإنّ التمكّن من التعبير دليلٌ على التمكّن من مهاراتٍ كثيرةٍ تتّصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل (فضل الله، 2002). ولذلك يُعدُّ التعبير المحصّلة النهائيّة في دراسة اللغة، وتسهم فنون اللغة جميعها في تنمية قدرات الطّلبة على التعبير السليم.

التعبير الإبداعيّ والكتابة الإبداعيّة

ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى تعبيرٍ شفويٍّ، وتعبيرٍ كتابيٍّ، كما ينقسم من حيث الغرض إلى تعبيرٍ وظيفيٍّ، وتعبيرٍ إبداعيٍّ.

والتعبير الوظيفيّ: هو التعبير الذي يقوم على الأسلوب التقريريّ الجادّ الخالي من تدفّق العاطفة، وتوهّج الخيال، وتدفّق الموسيقى إلا ما قد تستدعيه الضرورة، ويضبط بقوانين معيّنةٍ يلتزم بها ولا يحيد عنها. وهو التعبير الذي يؤدّي وظيفةً خاصّةً في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرةٌ: كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيّات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكّرات

وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي تُوجَّه إلى الناس لغرضٍ ما (عاشور والحوامدة، 2009، 130).

أما التعبير الإبداعيّ فهو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسيّة ونقلها إلى الآخرين بطريقةٍ شائقةٍ مثيرةٍ؛ بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار (عاشور والحوامدة، 2009؛ البجة، 1999). وهو يتطلّب الأصالة، وإنتاج الأفكار، واستعمال اللغة بأسلوبٍ جيّدٍ، تكثر فيها الأشكال الجميلة من المحسّنات البديعيّة والصور البلاغيّة، وما إلى ذلك من ألوان الجمال اللفظيّ (الكندري وعطا، 1996). ومعنى ذلك أنّ هذا النوع من التعبير يتطلّب إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف، والصدق في التعبير، والجمال والسلاسة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب والأساليب المؤثّرة. ومن مجالاته: كتابة القصص القصيرة، والروايات، والمقالات الأدبيّة، والقصائد الشعريّة، وكتابة التراجم والسِّير، والمذكّرات الشخصيّة.

إنّ التعبير الإبداعيّ يُمكّن الطّلبة من إيضاح مشاعرهم، وعواطفهم، ممّا يؤدّي بهم ذلك إلى نمو شخصياتهم، وتكاملها، ومن ثمّ الوقوف على ذوي المواهب؛ ليكشفوا عن مواهبهم الأدبيّة وميولهم القرائيّة.

إنّ أهمّ ما يميّز التعبير الإبداعيّ توافر عنصرين مهمّيْن فيه هما: العاطفة والأصالة، فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعيّ والباعث عليه. فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفةٌ ما، أو يتحرّك في قلبه شعورٌ معيّنٌ، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع، وإنّ توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعيّ يؤدّي إلى استعمال اللغة الفنيّة التي تقوم على الخيال، وتعتمد على العناصر البلاغيّة المعروفة من تشبيهٍ واستعارةٍ ومجازٍ وكنايةٍ. أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميّزًا لم يسبق إليه قائله، ويحمل طابع صاحبه أو

يختلف بما له من خصائــص لغويّةٍ وأسلوبيّةٍ عن كتابات الآخرين (الوائلي، 2004، 81-82).

إنّ الكتابة لا تكون إبداعيّةً إذن إلا إذا توافر فيها عنصران هما: جمال الفكرة وأصالتها، وجمال التعبير (مدكور، 1991). لأنها تقوم على كشف المشاعر والأحاسيس، والعواطف الإنسانيّة، والابتكار في الفكرة، فضلاً عن تخيّل المعاني والتحليق بها، وهي تتباين من فرد لآخر، وتتوافر في صاحبها مهاراتٌ خاصّةٌ وخبراتٌ فنّيّةٌ جماليّةٌ، وقدراتٌ لغويّةٌ، ومواهب أدبيّةٌ، وهي ملكةٌ فطريّةٌ تقوم على التدريب، وتُثرى بالقراءة وكثرة الاطّلاع (عبد الهادي وآخران، 2005؛ فضل الله، 2002؛ الشنطي، 1989).

وتعرّف الكتابة الإبداعيّة بأنها "كلُّ نثرٍ يشتمل على جمالٍ في أداء الفكرة، وحسن صياغةٍ في الأسلوب، تظهر معه قدرات ومهارات الكاتب الخاصّة والتي تميّزه عن غيره" (الظفيري، 2006، 197). وعرّفها خاطر وآخران (1990، 147) بأنها "هي التي يقوم بها الإنسان ليعبّر عن مشاعره واستجاباته لخبرةٍ معيّنةٍ مثل شيءٍ رآه أو سمعه أو اتّصل به". أما برجس (Burges,2006, 1) فعرّفها بأنها "ذلك النوع من التعبير الكتابيّ الذي يتعدّى الأسلوب الأكاديميّ والتعبيريّ الموسّع". وعرّفها الهاشميّ والعزاوي (2011، 76-77) بأنها "تعبيرٌ عن الرؤى الشخصيّة، وما تحتويه من انفعالاتٍ، وما تكشف عنه من حساسيّةٍ خاصّةٍ تجاه التجارب الإنسانيّة بأسلوبٍ أدبيٍّ عالٍ؛ للتأثير في نفوس القرّاء، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، فهي ابتكارٌ وليس تقليدًا وتأليفٌ وليس تكرارًا".

في ضوء التعريفات السابقة للكتابة الإبداعيّة، يتّضح أنها ذلك اللون الأدبيّ الذي يعبّر فيه الإنسان عن مشاعره وأحاسيسه، وعمّا يجول بخاطره من أفكارٍ وتصوّراتٍ، وما يمرّ به من

مواقف وخبراتٍ في أسلوبٍ أدبيٍّ، يتّسم بجمال التعبير، ودقّة التصوير، وبراعة الخيال، وتعتمد على عنصرين مهمّين هما: الأصالة والعاطفة.

كما يتّضح من خلال التعريفات السابقة للكتابة الإبداعيّة أنها تتميّز بسماتٍ منها: "الابتكارية في اللغة والأفكار، والاعتماد على الأساليب الأدبيّة الإنشائيّة أكثر من الخبريّة، وجمال اللغة، وتعبيرها عن استعدادات صاحبها وقدراته اللغويّة، وخضوعها للتغيير ودوام التجديد والتطوّر، واعتمادها على ثقافة صاحبها وسعة اطّلاعه، وتجاربه الحياتيّة" (فضل الله، 2002، 64).

وتتّسم الكتابة الإبداعيّة -كذلك- بالأصالة والطّلاقة والمرونة والإسهاب، وتتخطّى حدود المتوقّع أو المألوف، وفيها تفكيرٌ مجازيٌّ، وتتّسم بالتحليل والتركيب والتقييم (Chaffee, 1999). كما أنها تتّسم بالواقعيّة، والدقّة، والخيال، والوصف، والتنظيم، وتراعى فيها علامات الترقيم، وتبرز في الفنون الشعريّة والنثريّة مثل: القصة، والشعر، والمسرحية، والحوار (Christopher, 1996).

"إنّ الكتابة الإبداعيّة تُعدّ إحدى العمليّات العقليّة المعقّدة، كما تُعدّ نشاطًا أكاديميًّا متميّزًا، ومظهرًا لنمو القدرة على التفكير، والسيطرة على مهارات اللغة في جميع مستوياتها: مستوى الكلمات والتراكيب، ومستوى الشعور والوجدان" (موسى، 2002، 114). فهي كما ذكر كيرن (Kern) (المشار إليه في عبد الحميد، 2001، 19) بأنها "ليست عمليّةً معرفيّةً بسيطةً يتمّ من خلالها إيصال المعرفة أو نقلها أو الإخبار عنها، لكنها عمليّةٌ معقّدةٌ، يتمّ بوساطتها تحويل المعرفة وإعادة بنائها وتنظيمها في صورةٍ جديدةٍ، لذا فهي تتطلّب إحداث تكاملٍ لكلّ أنماط التعلّم والخبرات السابقة". لذلك هي مهارةٌ معقّدةٌ لا يمكن إتقانها بسهولةٍ؛ لأنها تتطلّب إعمال الذّهن،

وعمق المعالجة؛ بترتيب المعرفة بما يتلاءم مع معارف القارئ وخبراته، كما تتطلّب استخدام الأساليب الفاعلة في الكتابة من تشبيهٍ واستعارةٍ وغيرهما؛ حتّى تؤثّر في نفس القارئ فيتأثّر بها.

وبما أنّ الكتابة الإبداعيّة تتيح للطّلبة الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وخواطرهم، فيجب إذن الاهتمام بتوجيههم إلى التعبير عن هذه الأفكار والمشاعر؛ لأنّ الكتابة الإبداعيّة هي المدخل الأساسيّ لحفزهم على الكتابة والإبداع (خصاونة، 2008). وهذا لن يتأتّى لهم إلا بالمطالعة الغزيرة الواعية للكتب الأدبية المشهورة، وقراءة الآثار النثريّة والشعريّة المتميّزة (الشنطي، 1989). حتى تتمّ الاستفادة من الألفاظ والتراكيب والأساليب التعبيريّة الواردة فيها؛ لتوظيفها في كتاباتهم التعبيريّة الإبداعيّة.

وحتى يتمكّن الطالب من ممارسة الكتابة الإبداعيّة ينبغي عليه أن يمتلك مهارات الكتابة بشكلٍ عامٍّ، ثم يقف على تجارب الآخرين في الكتابة الإبداعيّة، فيقوم بقراءتها؛ للاستفادة منها عند كتابته لمجالات الكتابة الإبداعيّة مثل: القصص والمقالات والخواطر، والمسرحيات، والسّير، والتجارب الشعريّة، وغيرها من الفنون الإبداعيّة (ربابعة، 2010).

ولتطوير الكتابة لتصبح كتابةً إبداعيّةً لابدّ من "الإبداع في اختيار الموضوع، والإبداع في إيجاد أفكارٍ جديدةٍ باستخدام العصف الذهنيّ، والإبداع في البحث والتخطيط، والإبداع في كتابة المقدّمة والخاتمة، والإبداع في استخدام تفصيلاتٍ وأمثلةٍ محدّدةٍ" (خصاونة، 2008، 59).

وقد استقصى بعض الباحثين (عبد الحميد، 1996؛ صبحي وقطامي، 1992) مجموعةً من المعايير لابدّ من توافرها في الكتابة الإبداعيّة؛ منها: احتواء الكتابة الإبداعيّة على أفكارٍ تتّصف بالجدّة والعمق والمرونة في عرض الأفكار وتسلسلها، والتأكيد على توظيف الخيال وسعته، وحلّ المشكلات المطروحة، وتميّز الكتابة بالأصالة عند مقارنتها بالكتابات السابقة سواء أكان ذلك بالأسلوب التعبيريّ أم بطريقة حلّ المشكلة، وامتلاك القدرة على توظيف التراكيب

اللغويّة بيسرٍ دون أخطاءٍ، وتوظيف عناصر الموضوع وإخراجها في بناءٍ متكاملٍ من خلال الكتابة في موضوعات تتّصف بالجدّة، وتجنّب الموضوعات التقليديّة.

لقد تعدّدت آراء المتخصصين وتباينت في حصر مهارات الكتابة الإبداعيّة، وقد أشار جون (John,1999) إلى مجموعةٍ من المهارات تمثّلت في: الخيال الواسع، والبراعة في التنظيم، والقدرة على توليد الأفكار، واكتشاف الأفكار والروابط بينها، واستدعاء المقدّمات المناسبة، وكتابة استنتاجاتٍ ترتبط بدقّة مع المقدّمات، وتقديم الشواهد والأمثلة المناسبة، وابتكار معاني وتعابير خلاّقة، وابتكار الصور الفنيّة، وتنظيم الأفكار المبعثرة، وطرح أفكارٍ متنوّعةٍ، والقدرة على استخدام الخيال العقليّ، والقدرة على إقناع القارئ، والقدرة على اقتراح حلولٍ لمشكلة الكتابة، والقدرة على اكتشاف الدّعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل، والقدرة على عمل روابط غير عاديّةٍ بين الأفكار المعبّرة، وقدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف، وامتلاك القدرة على نقد الأفكار، والبراعة في استخدام قواعد اللغة وصدقها.

وهناك أربع مهاراتٍ تُعدُّ مِحكّات أو مقوّمات الإنتاج للكتابة الإبداعيّة، أصبحت هذه المهارات هي "المعيار الذي تُقوّم في ضوئه الكتابات، والحكم عليها بأنها كتاباتٌ إبداعيّةٌ أو أنها كتاباتٌ عاديّةٌ" (عبد الباري، 2010، 158) وهذه المقوّمات هي:

أولاً- الأصالة: Originality

هي القدرة على إنتاج استجاباتٍ غير مباشرةٍ، وأفكارٍ غير شائعةٍ ذات ارتباطاتٍ بعيدةٍ بالموقف المثير، وهي مقبولةٌ في الوقت نفسه، ومناسبةٌ للهدف، فالأصالة تشير إلى غرابة الاستجابة أو الإنتاج، وهل السلوك أو الإنتاج غير عاديّ، وغير متوقّع من شخصٍ في هذا العمر وفي هذا الظرف (Carson, Bitter, Cameron, Brown, & Meyer, 1994;

(Norton, 1994. والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة على الكتابة الإبداعيّة في مهارة الأصالة هي: إعادة صياغةِ النصِّ بقوالب أدبيةٍ جديدةٍ، وتقديم حلولٍ غير مألوفةٍ لمشكلةٍ ما، وتوقّع نتائج، وتقديم آراءٍ، وإعطاء أفكارٍ غير مألوفةٍ لمعنى مطروقٍ.

ثانيًا– الطّلاقة: Fluency

وتعني القدرة على توليد عددٍ كبيرٍ من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثيرٍ معيّنٍ، والسرعة والسهولة في توليدها، فهي تشير إلى تعدديّة الأفكار، وطرق التفكير، وهي في جوهرها عمليّة تذكّرٍ واستدعاءٍ لمعلوماتٍ أو خبراتٍ أو مفاهيم سبق تعلّمها. وأبرز أنماط الطّلاقة تتمثّل في: الطّلاقة اللفظيّة أو طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطّلاقة الفكريّة، وطلاقة الأشكال (أبو غربية، 2008؛ العتوم وآخران، 2007؛ الحارثي، 2003؛ Carson et al., 1994; Norton, 1994). ومن المؤشّرات السلوكيّة الدّالة على الكتابة الإبداعيّة في مهارة الطّلاقة هي: تدعيم الفكرة بالشاهد المناسب، وتحديد جوانب القوة والضعف في المقروء من حيث الشكل والمضمون، وتوظيف التصوير في قوالب لغويّةٍ مكتوبةٍ، وإبداء الرأي حول أفكارٍ مطروحةٍ.

ثالثًا– المرونة: Flexibility

وهي القدرة على توليد أفكارٍ متنوّعةٍ ليست من نوع الأفكار المتوقّعة عادةً، وتوجيه مسار التفكير مع تغيّر المثير أو متطلّبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهنيّ، الذي يعني تبنّي أنماطٍ ذهنيّةٍ محدّدةٍ سلفًا وغير قابلةٍ للتغيّر حسب ما تستدعي الحاجة، بل هي تشير إلى تغيير الاتّجاهات، وتقبّل الاتجاهات الجديدة، وفي بعض الأحيان المعلومات ووجهات النظر المتضادّة، وتوليد توجّهاتٍ متعدّدةٍ، ومتتابعة (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007؛ Carson et al., 1994; Norton, 1994) . ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائيّة، والمرونة التكيفيّة،

ومرونة إعادة التعريف أو التخلّي عن مفهومٍ أو علاقةٍ قديمةٍ لمعالجة مشكلةٍ جديدةٍ (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007)، والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة على الكتابة الإبداعيّة في مهارة المرونة هي: تقديم حلولٍ واقتراح بدائلَ لمواقف كتابيّةٍ متعدّدةٍ، وترتيب أفكار النصّ بطريقةٍ جديدةٍ، وعرض محتوى النصّ الكتابيّ بأسلوبٍ جديدٍ.

رابعًا- الإفاضة أو التوسّع: Elaboration

وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدةٍ ومتنوّعةٍ لفكرةٍ أو حلٍّ لمشكلةٍ أو لوحةٍ من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (أبو غربية، 2008؛ جروان، 2007). وتتضمّن هذه المهارة التفكيريّة الوصول إلى افتراضاتٍ تكميليةٍ تؤدّي بدورها إلى زيادةٍ جديدةٍ، أي؛ مدى الخبرة أو المساحة المعرفيّة لدى المتعلّم، لذا فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها (العتوم وآخران، 2007). والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة على الكتابة الإبداعيّة في مهارة التوسّع هي: تقديم تفصيلاتٍ متعدّدةٍ، وتوسيع فكرةٍ ملخّصةٍ، وتفصيل موضوعٍ غامضٍ، وإضافة صورٍ بيانيّةٍ ومحسّناتٍ بديعيّةٍ.

وتُعدُّ الكتابةُ بعامّةٍ والإبداعيّةُ منها بخاصّةٍ عمليّةَ تفكيرٍ معقّدةٍ، ومن الصعوبات التي تواجه تعليمها: مهارات ترتيب الأفكار وتسلسلها، وتكيّفها لتلائم المواقف الجديدة، أو تحويلها إلى مواقف وسلوكٍ (الحارثي، 2003). لذلك ينبغي على معلّم اللغة أن يدرّب طلبته على هذا النوع من أنواع الكتابة، ويقف على الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على عمليّة الإبداع والإنتاج الإبداعيّ. ويذكر كالكين (Calkin, 1990) إنّ من أبرز طرائق تحسين الكتابة الإبداعيّة مساعدة الطّلبة على تطوير وجهات نظرٍ ناقدةٍ، وتعليمهم مهارات التأليف، وممارسة استخدام قواعد اللغة، وعلامات الترقيم، وهذا يساعد على اكتشاف الموهوبين من الطّلبة.

العلاقة بين الكتابة الإبداعيّة والتفكير الإبداعيّ

تعدّدت تعريفات التفكير الإبداعيّ، ومن هذه التعريفات أنّه:

"العمليّة التي تتضمّن الإحساس بالمشكلة والفجوات في مجالٍ ما، ثمّ تكوين بعض الأفكار التي تعالج هذه المشكلات، واختبار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين" (Torrance,1977, 6). وعرّفه جروان (2004، 83) بأنّه "نشاطٌ عقليٌّ مركّبٌ وهادفٌ، توجّهه رغبةٌ قويّةٌ في البحث عن حلولٍ أو التوصّل إلى نواتج أصيلةٍ لم تكن معروفة سابقًا". ويعرّفه جيلفورد (Guilford) بأنّه "سماتٌ استعداديّةٌ تضمّ الطّلاقة في التعبير والمرونة والأصالة والحساسيّة للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها للتفصيلات" (طافش، 2004).

ويعرّفه طافش (2004، 92) بأنّه "نمطٌ متقدّمٌ من التفكير يتوصّل إليه المتعلّم بعد تدريبٍ مكثّفٍ على أنماط التفكير العلميّ الأخرى، ويمكّنه من التكيّف مع أحوال المجتمع الطارئة، والتعامل مع قضايا الحياة بوسائل مبتكرةٍ". أما العياصرة (2011، 202) فيعرّفه بأنّه "النظر للمألوف بطريقةٍ أو من زاويةٍ غير مألوفةٍ، ثم تطوير هذا النظر ليتحوّل إلى فكرةٍ، ثم إلى تصميمٍ، ثمّ إلى إبداعٍ قابلٍ للتطبيق والاستعمال".

ومهما تعدّدت تعريفات التفكير الإبداعيّ وتنوّعت إلا إنّ الإبداع هو "المحصّلة الناتجة عن القدرة على التنبؤ بالصعوبات والمشكلات التي قد تطرأ أثناء التعامل مع قضايا الحياة، وإيجاد حلولٍ لها ومخارج منها باعتماد أساليب علميّةٍ تستند على أفكارٍ عميقةٍ مبتكرةٍ، يتمخّض عنها اكتشافاتٌ جديدةٌ وأعمالٌ مميّزةٌ، وتحدث تطوّرًا وتحسينًا في المجتمع. وهو بالتالي قدراتٌ ومواصفاتٌ خاصّةٌ تمكّن الإنسان المبدع من الاستفادة من المعطيات العلميّة المعروفة؛ لإحداث إضافاتٍ جديدةٍ أو ابتكاراتٍ نافعةٍ بنّاءةٍ تسهم في تسهيل الحياة وجعلها أكثر إمتاعًا" (طافش، 2004، 91).

لذلك أصبح التفكير الإبداعيّ الآن اللغة السائدة للعصر الحديث؛ فقد انتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكيّ إلى دراسة الشخص المبدع، والعوامل التي تسهم في ذلك. كما تحوّل الاهتمام من التعليم التلقينيّ إلى التعليم الابتكاريّ الذي يعتمد على التفكير، وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الابتكاريّة لها؛ لما لقدرات التفكير الابتكاريّ من دورٍ مهمٍّ في تطوير المجتمع وازدهاره، وما يمكن أن يتولّد عن هذه القدرات من أفكارٍ أصيلةٍ وحلولٍ جديدةٍ للمشكلات اليوميّة للأفراد والمجتمع (موسى، 2001). لذلك يجب على المعلّم أن يلعب دورًا بارزًا في تطوير مهارات التفكير لدى الطّلبة؛ حتى يتمكّنوا من مواجهة المشكلات التي تعترضهم؛ وذلك بإيجاد الحلول المناسبة لها.

ويقترح زيتون (1987) عدّة أساليب تدريسيّةٍ ووسائل تعليميّةٍ لتنمية الإبداع والقدرة على التفكير الإبداعيّ ضمن المناهج الدراسيّة، لا سيما أنّ عمليّة تنمية الإبداع أصبحت متطلّبًا أساسيًّا ورئيسيًّا في التربية، وأسلوبًا يُستخدم لتعليم الطّلبة في المراحل الدراسيّة المختلفة. ومن هذه الأساليب: استخدام نشاطاتٍ مفتوحة النهاية، وطريقة التقصي والاكتشاف، وتطبيق استراتيجيّة العصف الذهنيّ الهادف إلى تعدّد الأفكار وتنوّعها وأصالتها إذا ما تأجّل إصدار الأحكام بمجرد ظهورها، وفرض العلاقات بين شيئين أو أكثر ليس بينهما أيّة صلة.

لذلك لابدّ من تدريب الطّلبة على ممارسة التفكير في عمليّة التعبير؛ لأنّ مواقف التعبير تُعدُّ أحدَ المواقف التي يمكن توظيفها لتنمية التفكير لدى الطّلبة؛ والهدف من ذلك هو المساعدة على تحقيق النتاجات التربوية الآتية: زيادة وعي الطّلبة بمكوّنات بيئة المعرفة التي يتفاعلون معها، وزيادة وعيهم بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة، وتطوير اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو العمليّات الذهنيّة والتدرّب على ممارستها، وممارسة العمليّات الذهنيّة المختلفة والارتقاء بها، وزيادة طاقة المتعلّم الذهنيّة في المواقف التعبيريّة التي تُعرض له، بحيث ينظر إليها

بطريقةٍ مختلفةٍ عمّا قبل، وتطوير اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو ممارسة التفكير في عمليّات التعبير وفق نصوصٍ منهجيّةٍ أو نصوصٍ حياتيّة غير منهجيّةٍ، وتقليل الفجوة بين عمليّات التفكير وعمليّـات التعبير بما نفكّر به (العياصرة، 2011؛ الحلاق، 2007).

والتعبير الكتابيّ الإبداعيّ يرتبط بالتفكير الإبداعيّ، ويرتبط بمكوّناته من حيث التدفّق والسلاسة، وهي تعني السيولة في الألفاظ، وتدفّق المعاني الخصبة المتجدّدة في أثنــاء التعبير، والقدرة على استحضار الأفكار والكلمات في موقف ضيّق ومحدود من حيث الموضوع والزمن. كما يرتبط التعبير الإبداعيّ بالقدرة على المرونة، وهي قدرة الفرد على أن يتجاوز القصور في التفكير، ويظهر مهارته في التكيّف مع مختلف المواقــف والبيئات الثقافيّة مهما تباينت وتباعدت. ومن جهةٍ أخرى يــرتبط التعبيــر الإبــداعيّ بالأصالة، وتعني تأهّب الفرد للإدلاء بآراءٍ مختلفةٍ لما هو معهود أو لما كان متوقّعًــا، مع تميّزها بالجدّة وتفرّدها بالطابع الشخصيّ الأصيل للكاتب (موسى، 2002، 215).

وهناك علاقةٌ وثيقةٌ بين الكتابة والتفكير؛ فالكتابة تتطلّب التفكير، والكتابــة هــي أداةٌ للتفكير (السيد وفرغلي، 2002). والكتابة الواضحة تؤدي إلــى التفكيــر الواضــح، والتفكيــر الواضح هو أساس الكتابة الواضحة، فالوضوح في التفكير يحسّن نوعية الكتابة، والكتابة تفيــد كأداة تعلّمٍ لصقل التفكير وتطويره (فهمي، 2002). فلا يمكن إذن فصل عمليّة الكتابة عن عمليّة التفكير، فهما مرتبطان ببعضهما، فكفاءة الطالب في الكتابة تحدّدها كفاءته في التفكير، وحتــى تكون كتابته قويّةً رصينةً لابدّ أن يكون تفكيره كذلك قويًّا.

إنّ الكتابة الإبداعيّة تعمل على تنمية قدرات الطّلبة التفكيريّة، وتعوّدهم على الطّلاقة في التعبير، كما أنها تنمّي الخيال وتفسح المجال لخيالاتهم في التعبير الهــادف، فتوسّــع خبــراتهم

ومعلوماتهم، وتنمّي لديهم الثروة اللغوية؛ لأنها خير وسيلةٍ في تدريبهم على جمع الأفكار، وترتيبها ترتيبًا مترابط العبارات (المحمود، 2008).

وقد أوصى بعض الباحثين بضرورة تشجيع الطّلبة على البحث والاطّلاع والقراءة الإضافية؛ لتنمية التفكير، وتكليفهم بأنشطةٍ كتابيّةٍ؛ لتنمية التفكير الإبداعيّ (فهمي، 2002).

لذلك لابدّ من توفير فرصٍ كثيرةٍ لتدريب الطّلبة على التعبير الكتابيّ الإبداعيّ بمجالاته المختلفة: كالقصة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والترجمة، والمسرحية؛ حتى ننمّي لديهم التفكير الإبداعيّ؛ حيث تُعدُّ الكتابةُ الإبداعيّةُ مجالاً خصبًا لتنمية التفكير الإبداعيّ.

القراءة الإضافية وأهمّيّتها

تُعدُّ القراءةُ من أهمّ وسائل التعلّم الإنسانيّ، ومن أهمّ المصادر التي يكتسب الإنسان من خلالها المعارف والعلوم والأفكار؛ فبها تزداد معلوماته، وتتوسّع دائرة خبراته وثقافته ومداركه وقدراته، وبممارستها يقضي على أوقات فراغه، وهي تسمو بالإنسان وترفع من مكانته، كما أنها تحقّق له النجاح والمتعة خلال حياته، إضافة إلى أنها تمنحه القدرة على اكتساب مهارة التعلّم الذاتيّ، التي أصبحت ضرورةً من ضرورات الحياة، التي بدونها لا يمكن مواكبة التطوّر العلميّ.

ولذلك تحرص المجتمعات المتحضّرة كلّ الحرص على مزاولة هذا النوع من النشاط، فهي بالنسبة للفرد القناة التي تصبُّ في حوضه جميع ثقافات الأمم الأخرى، والبوّابة التي توصلّه إلى كنوز الشعوب؛ بما تتضمّنه من حكمةٍ، وأفكارٍ، وفلسفاتٍ متجاوزًا بذلك حدود الزمان والمكان؛ للاطّلاع على عادات الشعوب وتقاليدها، والاستزادة من المعرفة بحرّيّةٍ واستقلاليّةٍ (البجة، 2000)، فهو بالقراءة "يستطيع أن يخرج من حدود الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها،

ويتّصل بالمجتمع الكبير؛ ليحقّق مطالبه، ويطّلع على ما يجري فيه من أحداثٍ وتغيّراتٍ وتطوّراتٍ، فيكتسب بذلك خبراتٍ أوسع ومعلوماتٍ أكثر" (الخصيبي، 1997، 21).

والقراءة هي الوسيلة الأساسيّة للحصول على معرفةٍ منظّمةٍ ومعمّقةٍ؛ فهي تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته، كما تمدّه بكلّ مبتكرٍ وجديدٍ أنتجه العقل البشري في عصره (السويدي، 1995).

وتُعدُّ القراءةُ الإضافيةُ نافذةً على ما يستجدّ في مجالات المعرفة الإنسانيّة، ووسيلةً يعتمد عليها الفرد في تكوين نفسه وبناء شخصيّته، وهي تسهم في إمداد القارئ بالمعلومات الضروريّة لحلّ كثيرٍ من المشكلات الشخصيّة، وتبنّي وجهة نظرٍ خاصّةٍ، تجاه ما يعترضه من مشكلات عامّةٍ، وتحدّد ميوله وتزيدها عمقًا واتساعًا، وتثير لديه روح النقد لما يقرأ في المواد المطبوعة من كتبٍ وصحفٍ ومجلاتٍ (النل ومقدادي، 1989). إنّ للقراءة الإضافية دورها في توسيع ثقافة القارئ، وزيادة معرفته بالتطوّرات الجديدة في المجالات المختلفة، وتحقيق التواصل الفاعل مع الآخرين (العجمية، 2010).

وتُعدُّ القراءةُ من مجالات النشاط اللغويّ المتميّز، فهي وسيلة الفرد وأداته في الدرس وتحصيل المعرفة والتذوّق الأدبيّ، ولا مكان في عالم اليوم لمَنْ لا يتمكّن من مهارات القراءة؛ لأنها وسيلةٌ من وسائل التنمية الفكريّة والوجدانيّة، وهي وسيلةٌ للمتعة والراحة النفسيّة (إبراهيم، 2004). وبدون اكتساب المهارات الأساسيّة للقراءة، لا يمكن أن تتمّ في معظم الأحيان عمليّة تعلّم ناجحة لبقيّة المواد، وإذا لم تكن القراءة وسيلة الطالب في الاطّلاع والاستزادة من المعرفة والرجوع إلى المصادر والمراجع لن يتمّ له التكوين العلميّ الذي يؤهّله للنجاح في الحياة (الربيش، 2003). فهي أساس التربية والتعليم؛ حيث أظهرت الدراسات أنّ حوالي 70% من المعلومات التي يتعلّمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة، أما الباقي فيتعلّمه عن طريق

البحث، والسؤال، والتأمّل، والاستماع، والربط، والاستنتاج، والتجربة، وغير ذلك من مواقف الحياة المختلفة (حبش، 2009).

إنّ القراءة الإضافية تنمّي الحصيلة اللغويّة عند الطالب، فهي وسيلة الثقافة، وبها يزداد الإنسان فهمًا لنفسه وللعالم من حوله (الوتار، 2001). فهي تسمو بخبرات الطالب وتوسّعها، وتعمّق فهمه للناس، وتمدّه بالمعلومات الضروريّة لحلّ كثيرٍ من المشكلات الشخصيّة، كما أنها تحدّد ميوله، وتدفعه إلى حبّ الاستطلاع والتأمّل.

وتلعب القراءة الإضافية في العصر الحديث دورًا مهمًّا في إقدار القارئين على إشباع ميولهم، ورغباتهم رغم تشعّب الثقافة، واتّساع ميدانها، وتعقيد جوانبها، ولذلك حرصت عليها الأمم المتقدّمة، وتناولتها بالبحث والدراسة، فقد ذُكِر أنّ ما نُشِر من البحوث والدراسات حول القراءة خلال ثلاثين عامًا، يزيد على ألفين وستمائة بحثٍ، جرت في أمريكا وبريطانيا والاتّحاد السوفيتي. وهذا يؤكّد اعتقادهم بجدوى القراءة في بناء المجتمع وتطوّره تطوّرًا عميقًا (البجة، 2000).

وعُرّفت القراءة الإضافية بأنها "كلُّ ما يقرأه الطالب باختياره، ومن تلقاء نفسه، وفقًا لميوله واتّجاهاته" (مصطفى، 2001، 3). وعرّفها الحاجي (2003، 94) بأنها تعني "النظر فيما هو مكتوبٌ، واستيعابه مع مراعاة الرغبة والاندفاع الطّوعيّ نحو تحصيل الشيء الذي تفضّله النفس، وتميل إليه". بينما عرّفها فايد (1981، 402) بأنها "لونٌ من ألوان النشاط المدرسيّ، يصل التلاميذ بينابيع الثقافة الأصيلة، ينهلون منها حسب أوقات فراغهم ورغبتهم بهذا اللون من ألوان الاطّلاع، فتتجدّد معارفهم، وتنمو خبراتهم، ويزداد كسبهم اللغويّ والفكريّ، ويطّلعون على الجديد من ألوان التعبير المختلفة".

وعرفتها الكلباني (2006، 17) بأنها "القراءة الموازية للكتب المقرّرة، فهي شكلٌ من أشكال القراءة الحرّة، حيث يتمّ توجيه الطالب إلى اختيار كتابٍ يتناسب مع ميوله واحتياجاته، ومستواه العمريّ والعقليّ؛ بهدف تنمية قدرته على الاستقلال في تحصيل المعرفة، وتنمية مهارات التعلّم الذاتيّ لديه، وتمكينه من تذوّق وفهم العلوم والمعارف المختلفة، والوقوف بعمقٍ على أسلوب الكتاب وخصائصه الفنّيّة واللغويّة".

تلاحظ الباحثة من خلال التعريفات السابقة للقراءة الإضافية أنها تشترك جميعًا في إتاحة الفرصة للطالب؛ لاختيار الكتاب الذي يفضّله ويرغب في قراءته بنفسه دون إلزامٍ من أحدٍ.

إنّ للقراءة الإضافية جملةً من الأهداف منها (الكلباني، 2006؛ الدليمي والوائلي، 2005؛ مصطفى، 2001؛ عبد الرحيم، 1995؛ عوض، 1985):

- إثراء الطالب بمعلوماتٍ قرائيّةٍ معزّزةٍ للمنهج المدرسي.
- تقوية علاقة الطالب بالكتاب والقراءة الإضافية.
- تنمية القدرات العقليّة المختلفة عند الطالب، مثل: التذكّر، والتخيّل، والتفكير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، والقدرة على حلّ المشكلات.
- الارتقاء بحسّ الطالب الجماليّ وذوقه الفنيّ والأدبيّ.
- تنمية قدرات الطالب على الإبداع، والاكتشاف، والابتكار، والتفكير الناقد.
- إتقان الطالب المهارات الضروريّة للقراءة بما يناسب مستواه في كلّ مرحلةٍ من مراحل نموه؛ حتى يقرأ قراءةً سليمةً، ويفهم ما يقرأ أو ينتفع بما يقرأ.
- امتلاك الطالب قاعدةً لغويّةً تصل به إلى المستوى الذي يحقّق له الكفاية اللغويّة في نهاية الحلقة الدراسيّة التي ينتمي إليها، ومن ثمّ في نهاية كل مرحلة تعليميّة.

- امتلاك الطالب ثروةً تعبيريّةً متعدّدة الألوان، حيث يتمرّس بكثيرٍ من فنون القول التي يقرؤها، ويختار من بينها ما يرغب في الاستزادة منه.

- امتلاك الطالب رصيدًا فكريًّا صالحًا لاستقبال كلّ جديدٍ من خلاله، فينظر فيه ويحلّله ويقوّمه، ويضعه في مكانه المناسب من سلّم التقدير.

- تربية الطالب تربيةً عقليّةً سليمةً؛ بتوجيهه في مجالات القراءة الإضافية إلى التمييز بين الغثّ والسمين فيما يقرؤه، وإلى الوقوف عند الأفكار الرئيسيّة في الموضوع، وإلى التحليل والموازنة والربط، وإلى التحليل المثمر، وإلى النقد والحكم السليم، وإلى غير ذلك من العمليّات والاتّجاهات العقليّة التي تستهدف تربية الطالب تربيةً عقليّةً صالحةً.

- إثارة روح النقد للكتب والمجلّات والصحف في الطالب، وإكسابه الشعور بالانتساب إلى عالم الثقافة، ورفع مستوى فهمه للمسائل الاجتماعيّة بالتأمّل في وجهات النظر المختلفة اعتراضًا وتأييدًا.

- اكتساب الطالب مهارات القراءة الإضافية في: مجال تحقيق عادات القراءة التي تجعل منه قارئًا ناقدًا، ومجال مهارات التعبير الشفويّ والتحريريّ، والتعبير عما لديه من أفكارٍ وما في نفسه من مشاعر وإحساساتٍ، ومجال مهارات الفهم، وربط ما يقرأ بما لديه من خبراتٍ، وتنمية حصيلته اللغويّة، وتوسيع آفاقه المعرفيّة، ومساعدته على عقد مقارناتٍ مع موادّ أخرى مقروءة، ومن ثمّ الحكم على قيمة ما يقرأ، وتنمية اهتماماته وميوله نحو القراءات الجادّة.

- قدرة الطالب على تحليل الأفكار الرئيسيّة التي يطالعها ونقدها.

- قدرة الطالب على نقد أسلوب الكاتب.

ومن أهداف القراءة الإضافية في الصف العاشر، أن (الكلباني، 2006):

- يجيد الطالب انتقاء الموادّ المقروءة، والمسموعة، والمرئيّة.

- يكوّن الطالب ثروةً لغويّةً واسعةً من المفردات، والصيغ، والأساليب.

- يتعرّف الطالب أنواع الفنون الأدبيّة، وعناصر كلّ فنٍّ.

- يتدرّب الطالب على فنّ التلخيص.

- يتدرّب الطالب على مهارتي النقد، وتكوين الرأي المستقل.

ونظرًا لما للقراءة الإضافية من أهمّيّةٍ، فلابدَّ من تنميتها لدى الطّلبة منذ الصغر؛ وذلك بتوفير البيئة المشجِّعة على القراءة؛ بتوفير الكتب والقصص الشائقة والمناسبة، سواء في المدرسة أو المنزل، والتشجيع الدائم على الاطّلاع والبحث عن المعرفة المتجدّدة؛ لأنَّ ذلك يساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءةٍ، وتقديم الحلول غير التقليديّة التي تسهم في نموّ المجتمع وتطوّره، لذلك لابدَّ من تشجيع الطّلبة على القراءة الإضافية؛ لأنها هي التي تُثري حصيلتهم اللغويّة، وتنمّي قدراتهم على التعبير بأسلوبٍ جيّدٍ.

القراءة الإضافية ودورها في تحسين مهارات القراءة الناقدة

إنَّ القراءة الإضافية تنمّي القدرة على الفهم السريع، وتجعل القارئ قادرًا على التحليل والنقد، واتخاذ موقف ممّا يقرأ في ضوء خبراته التي اكتسبها من قراءاته السابقة. وقد أكّد ذلك كلٌّ من التل ومقدادي (1989) بأنَّ القراءة الإضافية تمكّن الطالب من القدرة على نقد المقروء، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الحقائق والآراء . لذلك لابدَّ من تدريب الطّلبة على أساليب التفكير العلميّ السليم من خلال قراءاتهم، أو عند تلخيص ما يقرؤون (مصطفى، 1998)؛ لأنَّه أصبح من المسلَّم به إذا ما أُريد للطّلبة أن يكونوا مواطنين صالحين، فأنّه لا يكفي أن يفهموا ما يقرؤونه فقط، بل لابدَّ أن يعلموا كيف يفكّرون فيما قرؤوه، ويأخذونه بالمناقشة والتحليل والنقد (الربيش، 2003).

إنّ القراءة عمليّة تفكيرٍ تتطلّب جهدًا للإجابة عن الأسئلة، وحلّ المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقّق من الاستنتاجات. ويذكر إبراهيم (2004) أنّ القراءة التي لا يكون الهدف منها تنمية قدرات التفكير الاستنتاجيّ، والناقد، والابتكاريّ لا تُعدُّ قراءةً كاملةً صحيحةً.

والقارئ الناقد عندما يقرأ لابدَّ أن يفكّر تفكيرًا منطقيًّا فيما يقرأ؛ فلا يقبله على علاّته، بل لابدَّ أن يمحّص المقروء، ويحلّله، ويجتهد في البحث والتحرّي عن الحقائق المعروضة، والبراهين والأدلّة المستعان بها في المادة المقروءة (Arafat, 2006)؛ لأنَّ ذلك سيساعده على فهم ما يقرأ وتقييمه؛ لذلك عليه أن يستخدم التفكير الناقد؛ لمعرفة الأفكار غير المعطاة (Rosenberg, 1989). فيقرأ بتأنٍ ودقّةٍ إذا كان غرضه من القراءة النقد والتمحيص (Arafat, 2006).

إذن فللقراءة الإضافية المستمرة وكثرة الاطّلاع، دورٌ كبيرٌ في تحسين مهارات الطالب النقديّة؛ لأنَّ ذلك سيساعده على التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، واتّجاهاته، ثم نقد المقروء وإصدار حكمٍ عليه.

القراءة الإضافية ودورها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة

للقراءة الإضافية دورٌ في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ لأنها تكسب الطالب عند الكتابة الطّلاقة اللغويّة، والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، وترتيبها، (البجة، 1999). والقراءة الكثيرة المتنوّعة من خير الوسائل التي تعين الطالب على حسن التعبير؛ لأنَّ طول ممارسة الأفكار الواضحة، واللغة الصحيحة يجعل من السهل عليه أن يحتذي بها، ويمكن أن تكون القراءة مرجعًا خصبًا للطّلبة، يعودون إليها للإفادة ممّا ورد فيها من أفكارٍ عند كتابة موضوعات التعبير التي تتشابه في أفكارها مع أفكار موضوعات القراءة، كما يمكن الإفادة ممّا جاء فيها من

شواهد نثريّةٍ وشعريّةٍ لتضمينها موضوعات التعبير (أحمد، 1986). فكثرة الاطّلاع والقـراءة توسّع دائرة قدرات الطّلبة وخبراتهم اللغويّة، وتمكّنهم من التعبير الجيّد.

ونظرًا للارتباط الكبير بين عمليتي القراءة والكتابة، فإنّ القراءة الإضافية تساعد الطّلبـة على بناء أساسٍ متين للكتابة، وذلك حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة التتبّعية التـي أجراهـا جويل (Juel, 1988).

إنّ مهارة الكتابة لا يمكن التمكّن منها دون قراءةٍ جيّدةٍ، ويمكن التوصّل إلى ذلك من خلال التحليل الواعي لأنواعٍ متعدّدةٍ من النصوص لكتّابٍ أو روائيين معروفين؛ حيث يوجّـه المعلّـم طلبته إلى أغراض الكاتب، والطريقة التي استخدمها لتحقيق أغراضه. ومن أهمّ ما يمكن تدريب الطّلبة عليه: تنظيم عناصر النصّ؛ باستخدام العرض والتعريفـات والموازنـات والمقارنـات، واستخدام الأدوات اللغويّة المناسبة، بالإضافة إلى نوعيّة المفردات والتعابير المناسبة للنصّ. كما يمكن تدريب الطّلبة بمساعدتهم في توليد الأفكار؛ وذلك بتوجيههم إلى أسـاليب مثـل العـصف الذهنيّ، وطرح الأسئلة عليهم، كما يمكن إعانة الطّلبة بتقديم نماذج مكتوبةٍ، وتحليل تلك النماذج (نصيرات، 2006).

إنّ القراءة الإضافية من أهم أسباب زيادة الحصيلة اللفظيّة لـدى الطّلبـة، ومـن أكثـر المصادر إمدادًا لهم بالمعاني، والأفكار الجديدة، ومن أقدر الوسائل توسـيعًا لأفقهـم وخيـالهم، وأعمقها في ربط لغتهم بواقع حياتهم، وهذا يعني إنّ القراءة الإضافية سببٌ رئيسيٌّ في الجـودة التعبيريّة، وعدم الاهتمام بالقراءة الإضافية ينتج عنه فقرٌ في المفردات اللغويّة، وضـحالةٌ فـي التفكير، وشحٌّ في المعاني، وتدنٍّ في الأساليب (البجة، 1999)، وقلّة الكتابة تؤدي إلى الـضعف فيها، في حين إنّ الكتابة المتكرّرة تزيد من الثروة اللغويّة والفكريّة، والذي يساعد على ذلك هو القراءة الإضافية، التي تتيح الاطّلاع على نماذج مختلفةٍ من الأدب الرفيع فـي فنـون الكتابـة

المختلفة من قصةٍ، ومقالٍ، وخاطرةٍ، وسيرةٍ، ومسرحيّةٍ وغيرها. لذلك لابدَّ من توجيه الطّلبة إليها، والأخذ بأيديهم؛ لترتقي كتاباتهم لفظًا ومعنى وفكرًا.

ثانيًا- الدراسات السابقة ذات الصلة

قسّمت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت متغيّرات الدراسة إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات في مجال القراءة الإضافية

المحور الثاني: دراسات في مجال القراءة الناقدة

المحور الثالث: دراسات في مجال الكتابة الإبداعية

تم عرض الدراسات حسب تسلسلها الزمني بدءًا بالأقدم وانتهاءً بالأحدث، وبعرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية، أعقبها بيان بمدى الإفادة منها، وأبرز ما تتميّز به الدراسة الحاليّة، وفيما يلي عرض للدراسات.

المحور الأول: الدراسات في مجال القراءة الإضافية

قام موسى (1994) بدراسةٍ، هدفت تعرّف أثر استخدام القراءة الحرّة الموجّهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. تكوّنت عينة الدراسة من مجموعةٍ من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليمٍ ابتدائيٍّ، قُسّمت إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ وضابطةٍ. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الناقدة، كما قام ببناء اختبارٍ لقياس مستوى أداء الطلاب في تلك المهارات، واختبار التفكير الناقد لجودون واطسون، وإدوارد جليسر (ترجمة جابر عبد الحميد جابر ويحيى هندام). طبّق الاختبارين قبليًا على المجموعتين، ثم وجّه المجموعة التجريبيّة لاختيار بعض الموضوعات القرائيّة التي يميلون إليها في أيِّ مجالٍ معرفيٍّ يختارونه، وقراءتها قراءةً تحليليّةً ناقدةً، أما المجموعة الضابطة فدرست موضوعاتٍ قرائيّةً غير

موجّهة. ثم أُعيد تطبيق الاختبارين بعديًّا على المجموعتين. أسفرت الدراسة عن مجموعةٍ من النتائج، من أهمّها: تفوّق طلاب المجموعة التجريبيّة على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة، وتحسّنهم في مهارات التفكير الناقد.

وقام الصقر (2007) بدراسةٍ، هدفت تحديد أثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان. تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسيّ بمحافظة ظفار، تم اختيارهم عشوائيًّا، قُسِّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ تلقّت التدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة التي اعتمد فيها الباحث مجموعةً من السلاسل المعرفيّة الملائمة المتنوّعة، وضمّت (30) طالبًا، وضابطةٍ تلقّت التدريس بالطريقة العادية (القراءة غير الموجّهة) وضمّت أيضًا (30) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحث على العينة اختبار السرعة في القراءة الصامتة، واختبار الاستيعاب القرائي، بالإضافة إلى استراتيجيّة القراءة الموجّهة التي طُبِّقت على المجموعة التجريبيّة. كشفت الدراسة وجود فروقٍ دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات القراءة الصامتة تعزى لأثر الاستراتيجيّة بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبيّة، وأداء طلاب المجموعة الضابطة على الاختبارين البعديين لصالح المجموعة التجريبيّة.

كما قام شرايبر (Schreiber, 2003) بدراسةٍ، هدفت الكشف عن أثر برنامجٍ إثرائيٍّ قرائيٍّ في الانضباط الذاتي وما وراء المعرفة. تكوّنت عينة الدراسة من (240) طالبًا من الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس، تمّ اختيارهم عشوائيًّا في مدارس أساسيّةٍ فقيرة اقتصاديًّا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث برامج مصممةً للتدريب على مهارة القراءة الإثرائيّة، تستخدم الطريقتين: التدريس المباشر والتدريس الإثرائيّ. من النتائج التي تمّ التوصل

إليها: أنّ للقراءة الإثرائيّة دورًا في تحسين القدرات ما وراء المعرفيّة وتطويرها لدى الطّلبة في مهارة القراءة.

وأجرى هامفري (Hamfri, 2006) دراسةً، هدفت الكشف عن أثر مصادر القراءة الخارجيّة في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابيّ الإبداعيّ لدى طلبة المرحلة الأساسيّة. تكوّنت عينة الدراسة من (46) طالبًا وطالبةً، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطةٍ وتجريبيّةٍ، تكوّنت المجموعة التجريبيّة من (20) طالبًا وطالبةً، بينما تكوّنت المجموعة الضابطة من (26) طالبًا وطالبةً. تمّ تدريس القراءة للمجموعة التجريبيّة عبر نصوصٍ إثرائيّةٍ خارجيّةٍ، بينما دُرِّست الضابطة بالطريقة التقليديّة، وبعد إجراء اختبارٍ بعديٍّ للمجموعتين في القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، أظهرت الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ لصالح المجموعة التجريبيّة في مجالات: تحديد التفاصيل، واستخلاص المعنى الضمني، وتنظيم أفكار الكتابة، ونقاش أفكار الكاتب، وترابط عمليّة القراءة مع الكتابة الإبداعيّة.

كما أجرى كلٌّ من ليتل وهاينز (Little & Hines, 2006) دراسةً، هدفت معرفة أهمّيّة القراءة الإثرائيّة وأثرها على التحصيل الأكاديميّ. تكوّنت عينة الدراسة من (155) طالبًا من الصفوف الثالث وحتى السادس الأساسيّ، من ثلاث مناطقَ ديمغرافيةٍ مختلفةٍ، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ وضابطةٍ. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطبيق برنامجٍ قرائيٍّ إثرائيٍّ، شمل مجموعةً من القراءات الإثرائيّة المتقدّمة التي تناسب احتياجات الطلاب، واتّخذ ثلاث مراحل: الاطّلاع على المادة القرائيّة، القراءة المستقلّة المدعّمة، واختيار المادة الأساسيّة من جانب الطالب. من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصفين الثالث والخامس لصالح المجموعة التجريبيّة، بينما

لم تكن هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصفين الرابع والسادس بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

وأجرت كوبياشي (Kobayashi, 2007) دراسةً، هدفت الكشف عن أثر استخدام مصادر القراءة الخارجيّة في تنمية مهارات القراءة الناقدة. تكوّنت عينة الدراسة من (81) طالبًا وطالبةً، منهم (32) طالبًا، و(49) طالبةً، تمّ تقسيمهم إلى: مجموعة قراءة خارجية، ومجموعة قراءة من المنهاج، وطُلب إلى الطّلبة في المجموعة الأولى التوسّع في القراءة والبحث عن مصادر خارجيّةٍ؛ لتحليل النصّ وتقييم أفكار الكاتب ومن ثمّ كتابة رأيهم فيه، بينما اكتفى طلبة المجموعة الثانية بقراءة النصوص وتحليل أفكارها. أظهرت الدراسة أنّ استخدام القراءات الخارجيّة كان أسلوبًا فاعلاً، تمكّن من خلاله الطّلبة من تدوين ملاحظاتٍ ناقدةٍ، وتحليل أفكار الكاتب ونقدها، والاستشهاد بأمثلةٍ متنوّعةٍ دعّمت التحليلات والأفكار التي وضعها الطّلبة حول النصّ.

كما قامت كوبياشي (Kobayashi, 2009) بدراسةٍ، هدفت الكشف عن أثر استراتيجيّة القراءة من مصادر خارجيّةٍ في تنمية مهارات القراءة واستيعاب النصّ المكتوب بشكلٍ نقديٍّ. تكوّنت عينة الدراسة من (80) طالبًا من طلاب المرحلة الأساسيّة العليا، قُسّمت إلى مجموعتين، دُرّست إحداهما نصوصًا خارجيّةً ثم أُلحِقت بمواضيع تعبيريةٍ، بينما دُرّست المجموعة الثانية وعددهم (40) طالبًا بطريقة تدريس القراءة التقليديّة. أظهرت الدراسة تفوّق طلاب المجموعة التجريبيّة في تحليل النصوص وتلخيصها، وكتابة مواضيع تعبيريةٍ تتضمّن إعادة صياغة الأفكار وسردها بشكلٍ مختلفٍ عمّا كانت عليه في النصّ الأصليّ.

المحور الثاني: الدراسات في مجال القراءة الناقدة

أجرى محمد (1986) دراسةً، هدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ. تكوّنت عينة الدراسة من (82) تلميذًا وتلميذةً، تمّ تقسيمهم

إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ بلغ عدد أفرادها (43) تلميذًا وتلميذةً، وضابطةٍ بلغ عدد أفرادها (39) تلميذًا وتلميذةً، تمّ اختيارهم عشوائيًّا. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث قائمةً بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن، كما أعدّ اختبارين متكافئين للقراءة الناقدة، أحدهما للقياس القبلي والآخر للقياس البعدي تمّ تطبيقهما على المجموعتين، كما طبّق عليهما اختبارًا للذكاء من إعداد السيد محمد خيري، وأعدّ برنامجًا طبّقه على المجموعة التجريبيّة؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة. من أهمّ النتائج التي توصل إليها أنّ البرنامج كان ذا فائدةٍ، وأثبت تحسّنًا للمجموعة التجريبيّة في جميع مهارات القراءة الناقدة المحدّدة.

وقام مرزوق (1987) بدراسةٍ، هدفت تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديّ بالبحرين. اختار الباحث عينةً عشوائيّةً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اثنتين من المدارس الإعداديّة. ولتحقيق هدف الدراسة قام بتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعداديّ، وأعدّ اختبارًا في القراءة الناقدة، تمّ تطبيقه على عينة الدراسة قبليًّا وبعديًّا، كما أعدّ برنامجًا لتنمية هذه المهارات؛ باستخدام طريقة المناقشة، طبّقه على العينة. توصّل الباحث إلى مجموعةٍ من النتائج منها: تحسّن مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، وإنّ قراءات التلاميذ الخارجيّة والموجّهة حول القضايا المطروحة المرتبطة بموضوع الدرس تساعدهم على الإحاطة بهذه القضايا؛ مما يُنمّي لديهم المهارات النقديّة.

وقامت مصطفى (1989) بدراسةٍ، هدفت تعرّف مدى إتقان طلبة الصف الثاني الثانوي العام بقسميه: العلميّ والأدبيّ لمهارات القراءة الناقدة التي حدّدتها الباحثة. تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالبٍ وطالبةٍ، نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات، تمّ اختيارهم عشوائيًّا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصوّر إعداد أحمد زكي صالح،

واستبانة مهارات القراءة الناقدة، وقائمة مهارات القراءة الناقدة التي تمّ الإفادة منها في إعداد الاختبار التحصيليّ في القراءة الناقدة. من النتائج التي تمّ التوصّل إليها إنّ مستوى الطّلبة في مهارات القراءة الناقدة دون مستوى الإتقان الذي حدّدته الباحثة وهو 70%.

وأجرى نصر (1998) دراسةً، هدفت تقصّي معرفة أثر استخدام برنامجٍ تعليميٍّ قائم على النشاطات اللغويّة كأسلوب التعليم وتنمية مهارات القراءة الناقدة، وبيان أثر كلٍّ من النشاطات الشفاهيّة والكتابيّة المقترحة في البرنامج على تنمية عددٍ من مهارات القراءة الناقدة موضع الدراسة. تكوّنت عينة الدراسة من (107) طالباتٍ من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في مدينة إربد، اُختيرت عشوائيًا، قُسّمت إلى ثلاث مجموعاتٍ: ضابطةٍ وعددها (37) طالبةً، تدرس موضوعات المطالعة والنصوص المحدّدة باستخدام النشاطات المنهجيّة المقترحة في الكتاب المدرسيّ المقرّر، وتجريبيةٍ أولى وعددها (33) طالبةً، تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النشاطات الكتابيّة المصاحبة المقترحة في البرنامج، وتجريبيةٍ ثانيةٍ وعددها (37) طالبةً، تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النشاطات الشفاهيّة الموازية المقترحة في البرنامج، بواقع (20) حصّةً صفّيّةً. ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحث برنامجًا تعليميًّا شمل ثلاثة أنواعٍ من المحتويات التعليميّة، تمثّلت في بعض موضوعات المطالعة والنصوص من الكتاب المقرّر، ونشاطاتٍ كتابيّةٍ عددها (35) نشاطًا، ونشاطاتٍ شفاهيّةٍ وعددها أيضًا (35) نشاطًا، كما صمّم اختبارًا في القراءة الناقدة طبّقه قبليًّا وبعديًّا على العينة. أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا بمستوى (0.01) بين متوسطات المجموعات الثلاث على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى النشاط المصاحب، ولصالح المجموعتين التجريبيّتين.

وقام أبو الهيجاء والسعدي (2003) بدراسةٍ، هدفت الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلّم في تطوير بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ.

تكوّنت عينة الدراسة من أربع شعب صفيّة، اثنتين للذكور وأخريين للإناث، تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة عنقوديّة في بعض مدارس مدينة إربد، تمّ توزيعهم في مجموعتين: إحداهما تجريبيّة بلغ عددها (85) تلميذًا وتلميذةً، وثانيهما ضابطة بلغ عددها (83) تلميذًا وتلميذةً. ولتحقيق أهـداف الدراسة طُوّرت ثلاث أدوات، تمثّلت في: نموذج القراءة الناقدة، واختبار في القــراءة الناقــدة، ومقياس أسلوب التعلّم. أظهرت النتائج أنّ نموذج التعليم كان فاعلاً في تطوير مستوى القــراءة الناقدة، بينما لم يكن هناك أثرٌ لأسلوب التعلّم في تطوير هذا المستوى، في حين كان للتفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلّم أثرٌ في ذلك.

وأجرى الحربي (2004) دراسةً، هدفت تقويم أداء طلبة الصف الأول الثــانوي فـــي بعض مدارس المملكة العربية السعودية في مهارات القراءة الناقدة، ومعرفة أثــر كــلٍّ مــن الجنس والتحصيل اللغويّ على مهارات القراءة الناقدة. تألّفت عينة الدراسة مــن (767) طالبًــا وطالبةً، منهم (341) طالبًا، و(426) طالبةً. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحــث قائمــة مهارات القراءة الناقدة والمؤشّرات السلوكيّة الدالة عليها، كما بنى اختبارًا في القــراءة الناقــدة طبّقه على العينة. من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة تدني أداء الطّلبة في القــراءة الناقــدة، وفي كلّ مهارةٍ من مهاراتها المعتمدة في الدراسة.

وأجرى الشرعة ومحمد (2004) دراسةً، هدفت معرفة أثر القراءة الناقدة فـــي التعبيــر الكتابيّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ مقارنة بالطريقة المعتادة. تكوّنت عينة الدراسة من (140) طالبًا من طلاب مدرسة الاتّحاد الثانوية للبنين بعمّان، تمّ اختيــار ســت شــعبٍ منهــا عشوائيًّا، نصفهم في المجموعة الضابطة، والنصف الآخر في المجموعة التجريبيّــة. ولتحقيــق هدف الدراسة أعدّ الباحثان مجموعةً من أسئلة القراءة الناقدة وأنشطتها لكلّ وحدةٍ من وحــدات الكتاب العشر التي دُرّست لطلاب المجموعة التجريبيّة، وأجريا لكافة الشعب اختبارًا قبليًّا فـــي

التعبير الكتابيّ، ثم أعادا تطبيقه بعد الانتهاء من التدريس. أوضحت نتائج الدراسة أنّ لطريقة برنامج تدريس القراءة الناقدة أثرًا في تنمية التعبير الكتابيّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ.

وقام العبد الله (2007) بدراسةٍ، هدفت الكشف عن أثر برنامجٍ إثرائيٍّ في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة للمتفوقين عقليًّا في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (799) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف السابع الأساسيّ، تمّ تقسيمهم إلى أربع مجموعاتٍ، اثنتان تجريبيّتان، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، واثنتان ضابطتان، إحداهما للذكور والأخرى للإناث. ولتحقيق هدف الدراسة دُرّست المجموعتان التجريبيّتان البرنامج الإثرائيّ زيادة على برنامج المدرسة المعتاد في القراءة، ودُرّست المجموعة الضابطة البرنامج المدرسيّ المعتاد في القراءة. أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المجموعتين التجريبيّة والضابطة، على اختبار القراءة تعزى إلى البرنامج الإثرائيّ لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرى الرويلي (2008) دراسةً، هدفت الكشف عن مستوى فهم المقروء: الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد، والإبداعيّ لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعوديّة. تكوّنت عينة الدراسة من (598) طالبًا وطالبةً، منهم (297) طالبًا و(301) طالبةً، تمّ اختيارها بالطريقة العشوائيّة. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تصميم اختبارٍ يقيس مهارات فهم المقروء بمستوياته الأربعة. من النتائج التي تمّ التوصّل إليها وجود ضعفٍ في مستوى امتلاك الطّلبة لمهارات فهم المقروء بمستوياته الأربعة، تمثّلت في: معرفة الأفكار الرئيسيّة من المستوى الحرفي، والوقوف على أغراض الكاتب ومراميه، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار أحكامٍ على مشتملات النصّ من المستوى الناقد، وجميع مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ.

وقام سعودي (2009) بدراسةٍ، هدفت تنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بتلك المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة من خلال برنامجٍ قائمٍ على مدخل القراءة الاستراتيجيّة. تكوّنت عينة الدراسة من (76) تلميذةً من تلميذات الصف الثالث الإعداديّ، قُسّمت إلى مجموعتين: تجريبيةٍ وعددها (38) تلميذةً، وضابطة وعددها أيضًا (38) تلميذةً. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اختبارٍ؛ لقياس مستوى مهارات الفهم الناقد لدى العينة قبل تطبيق البرنامج وبعده، قسّمه إلى ثلاثة أسئلةٍ؛ لقياس مهارات نقد الجانب الفكريّ، والجانب البنيويّ، والجانب الأسلوبيّ في النصّ، كما قام ببناء برنامجٍ؛ لتنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بمهاراته، وقدّم دليلاً للمعلّم. أظهرت النتائج أنّ للبرنامج فاعليةً في تنمية مهارات الفهم الناقد لنصّ المعلومات من حيث الفكرة والبنية والأسلوب، وأنّ له فاعليةً في تنمية الوعي بمهارات الفهم الناقد.

وقام ربابعة (2010) بدراسةٍ، هدفت الكشف عن أثر تصميم برنامجٍ في القراءة الناقدة، وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من ست شعبٍ؛ أربع منها تجريبيّة: اثنتين للذكور واثنتين للإناث، دُرّست حسب البرنامج المقترح في القراءة الناقدة، وشعبتين ضابطتين: واحدة للذكور وأخرى للإناث، دُرّست بالطريقة المعتادة، تمّ اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحث على العينة اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي، واختبار الكتابة الناقدة القبلي والبعدي، واختبار الكتابة الإبداعيّة القبلي والبعدي. توصّلت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة (a= 0.05) لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة.

وقام كومبس (Combs, 1992) بدراسةٍ، هدفت توضيح أثر الطريقة التكامليّة في تعليم اللغة وفي تطوير مهارات القراءة الناقدة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المعلّم نصوصًا

قصصيّةً من أدب الأطفال، اتُّخِذت محورًا لتدريس مهارات القراءة الناقدة، كما تمّ استخدام المناقشات الصفيَّة، وتقنيات طرح الأسئلة؛ لتطوير هذه المهارات، وركّز على تعليم المفردات والكلمات المفتاحيّة؛ لتحديد مغزى القصّة. تمّ تقسيم الطلاب إلى مجموعاتٍ تعليميّةٍ؛ لتحديد الآراء والحقائق من النصوص، وتقييم المواقف واقتراح الحلول والتوصيات من خلال الكتابة الناقدة. أظهرت النتائج تحقيق الطّلبة مستوى عاليًا في مهارات التفكير العليا، وأصبحوا قادرين على حلّ المشكلات.

المحور الثالث: الدراسات في مجال الكتابة الإبداعية

قام موسى (2002) بدراسةٍ، هدفت إعداد برنامجٍ لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعيّة في مجال القصّة والوعي القصصيّ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تكوّنت عينة الدراسة من (60) تلميذًا، تمّ اختيار أحد الفصلين بطريقةٍ عشوائيّةٍ ليمثّل المجموعة التجريبيّة، والثاني ليمثّل المجموعة الضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث قائمةً بمهارات كتابة القصّة المناسبة للتلاميذ، كما أعدّ اختبارين تمّ تطبيقهما قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده، أحدهما؛ للكشف عن مستوى أداء التلاميذ في مهارات كتابة القصّة المحدّدة، والآخر؛ لقياس درجة الوعي القصصيّ لديهم. من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة أنّ هناك فرقًا ذا دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبيّة عند مستوى دلالة (0.01)، ولصالح القياس البعدي.

وقام تميم (2007) بدراسةٍ، هدفت تصميم برنامجٍ؛ لتدريب طلبة الصف الحادي عشر الأدبيّ على بعض مجالات التعبير الإبداعيّ ومهاراته؛ من أجل تنمية مهارات الكتابة لديهم، وتحسين مستوى تحصيلهم في التعبير الإبداعيّ. تكوّنت عينة الدراسة من (187) طالبًا وطالبةً، اُختيروا بطريقةٍ عشوائيّةٍ، و(32) مدرّسًا ومدرّسةً يدرّسون اللغة العربية في المدارس

الثانوية التي تمّ اختيار عينة الطّلبة منها. ولتحقيق هدف الدراسة طبّق الباحث استبانةً للمعلمين وأخرى للطّلبة؛ لمعرفة الواقع العمليّ لتدريس التعبير الإبداعيّ، كما طبّق على عينة الطّلبة اختبارًا قبليًّا وبعديًّا؛ للوقوف على مستوى تحصيلهم في مجالات التعبير الإبداعيّ ومهاراته، بالإضافة إلى البرنامج. من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة تحسّن مستوى الطّلبة في الاختبار البعدي للتعبير الإبداعيّ.

وأجرت المحمود (2008) دراسةً، هدفت بناء برنامجٍ تعليميٍّ قائمٍ على أساس برنامج كورت، والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ. تكوّنت عينة الدراسة من (150) طالبةً، موزّعات في (6) شعبٍ، (3) للمجموعة التجريبيّة، و(3) للمجموعة الضابطة، تمّ اختيار الشعب بالطريقة المتيسّرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار الكتابة الإبداعيّة، حيث قامت ببناء قائمةٍ من مجموعةٍ من الموضوعات ضمن مجال الكتابة الإبداعيّة، كما استخدمت برنامجًا تعليميًّا قائمًا على أساس برنامج كورت في الجزء الرابع (الإبداع)؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة. كشفت النتائج عن وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبيّة في اختبار الكتابة الإبداعيّة ككلٍّ، وفي كلّ مهارةٍ من مهاراتها: الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، وتنظيم المحتوى، وآليات الكتابة.

وقام العبيدي (1429/ 1430هـ) بدراسةٍ، هدفت معرفة فاعلية نشاطاتٍ قائمةٍ على عمليّات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصّة لدى تلاميذ الصف الأوّل المتوسّط. تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين من تلاميذ الصف الأوّل المتوسّط بمدارس التعليم العام بمكة المكرّمة، مجموعةٍ تجريبيّةٍ ومجموعةٍ ضابطةٍ، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة متعدّدة المراحل، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ إعداد قائمةٍ؛ لتحديد مهارات كتابة القصّة الخاصة بتلاميذ الصف

الأول المتوسّط، واختبارٍ تمّ تطبيقه قبليًا وبعديًا على عينة الدراسة، مكوّنٍ من أفكار ثلاث قصصٍ مقترحةٍ، وعمل دليلٍ خاصٍّ بالمعلّم وآخر بالتلميذ، بالإضافة إلى ملفٍ خاصٍّ بعمليّات الكتابة وما تتطلّبه من إجراءاتٍ تطبيقيّةٍ. توصّلت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التحصيل البعدي المتعلّق بمهارات تحديد فكرة القصّة، وبيئة القصّة، وشخصيات القصّة، وحبكة القصّة، وأسلوب القصّة، وكتابة القصّة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبيّن من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنّ أهدافها قد تنوّعت ؛ فمنها في مجال القراءة الإضافية ما سعى إلى معرفة أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد، ومنها ما سعى فقط إلى الكشف عن أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ومنها ما سعى إلى الكشف عن أثرها في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابيّ الإبداعيّ، ومنها ما سعى كذلك إلى معرفة أثرها في التحصيل. أما الدراسات في مجال القراءة الناقدة فمنها ما سعى إلى تنمية مهاراتها، ومنها ما سعى إلى تطوير هذه المهارات، ومنها ما سعى إلى تقويم الأداء فيها، ومعرفة مدى الإتقان لمهاراتها ، ومنها ما سعى - بالإضافة إلى ذلك - معرفة أثرها في التعبير الكتابيّ. وأما بالنسبة إلى الدراسات في مجال الكتابة الإبداعيّة فمنها ما سعى إلى تنمية بعض مهاراتها، ومنها ما سعى إلى التدريب على بعض مهاراتها. وكما تنوّعت الأهداف في تلك الدراسات، تنوّعت الأدوات المستخدمة فيها تبعًا للهدف الذي سعت إلى تحقيقه؛ فبعضها استخدم الاختبارات، وبعضها استخدم أكثر من أداةٍ؛ حيث استخدم الاستبانات وقائمة المهارات

والاختبارات، كما أنّ بعضها طبّق استراتيجيّاتٍ معينةً، في حين طبّق بعضها الآخر برامج مختلفةً؛ وذلك بحسب ما سعت إليه تلك الدراسات من أهدافٍ.

استفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة من حيث أدواتها، وكيفية اختيار العينة، والنتائج التي توصلت إليها؛ وذلك من خلال ربطها بنتائج الدراسة الحاليّة. وقد جاءت هذه الدراسة استجابةً لتوصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الدراسات في مجال القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة في صفوفٍ مختلفةٍ.

تميّزت الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة بأنها جاءت تكشف عن أثر القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة؛ حيث إنها لم تعثر إلا على دراسةٍ واحدةٍ باللغة الأجنبية، هي دراسة هامفري (Hamfri, 2006)، التي بحثت عن أثر القراءة الخارجية في تنمية القراءة الناقدة والأداء الكتابيّ الإبداعيّ؛ وهذا ما شجّع الباحثة للقيام بإجراء هذه الدراسة.

تُعدُّ هذه الدراسة الأولى في سلطنة عُمان - في حدود علم الباحثة - التي تجمع بين القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة بقصد تحسينهما من خلال القراءة الإضافية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم، ومتغيّرات الدراسة، وأدواتها، ودلالات صدقها وثباتها، إضافةً إلى عرض الإجراءات التي قامت الباحثة باتّباعها لتنفيذ الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة، والمعالجة الإحصائيّة المستخدمة في تحليل هذه البيانات.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (56) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في مدرستي: القرم للتعليم الأساسيّ، وأسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسيّ، التابعتين للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، للعام الدراسي 2012/2011م، وقد أُختيرتا بالطريقة القصديّة، قُسّمت الطالبات عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبيّةٍ وضابطةٍ، بواقع (29) طالبةً في المجموعة التجريبيّة من مدرسة القرم للتعليم الأساسيّ دُرّست موضوعات القراءة الإضافية بالطريقة المعتمدة في الدراسة، و(27) طالبةً في المجموعة الضابطة من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسيّ دُرّست بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في وثيقة التقويم (وزارة التربية والتعليم، 2012/2011).

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة أعدّت الباحثة قائمةً بمهارات القراءة الناقدة، واختبارًا يقيس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، كما أعدّت قائمةً بمهارات الكتابة الإبداعيّة، واختبارًا يقيس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات الكتابة الإبداعيّة

المعتمدة في الدراسة، وجمعت مجموعةً من الموضوعات للقراءة الإضافية، وأعدّت دليلاً للمعلّمة. وفيما يأتي تعريف بهذه الأدوات، وإجراءات إعداد كلٍّ منها.

قائمة مهارات القراءة الناقدة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة قائمةً بمهارات القراءة الناقدة؛ تمهيدًا لوضع اختبارٍ في القراءة الناقدة في ضوء تلك المهارات ومؤشّراتها السلوكيّة، معتمدة في ذلك على ما يأتي:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم وتنمية مهارات القراءة الناقدة، كدراسة (ربابعة، 2010؛ مقدادي، 2010؛ الرويلي، 2008؛ السخني، 2008؛ الجهني، 2006؛ الحربي، 2004؛ الشرعة ومحمد، 2004؛ خضر، 2002؛ عطية، 2002؛ نصر، 1998؛ الجراح، 1997/1996؛ مصطفى، 1989، موسى، 1989؛ مرزوق، 1987؛ محمد، 1986).
- الأدب النظري والكتابات التي دارت حول مهارات القراءة الناقدة، مثل: (جاب الله وآخران، 2011؛ مصطفى، 2010؛ بدران، 2008؛ هباشي، 2008؛ لافي، 2006؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ الحيلواني، 2003؛ Debra, 2010; Kobayashi, 2009; Icmez, 2009; Sanchez, 2009; Delala,2007; Glenn,2007; Kobayashi, 2007; Arafat,2006; kerland,2004; Candlin & Widdowson, 1997; Rosenberg, 1989).

عرضت الباحثة القائمة في صورتها المبدئيّة على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كلية التربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة عمّان العربية بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للمناهج، والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق أ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيها من حيث: انتماء المهارات لطبيعة القراءة

الناقدة، وشموليتها ووضوحها، ومناسبتها للصف المستهدف، ومناسبة كل مؤشّر سلوكيّ للمهارة، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو تعديل أيّ مهارةٍ أو مؤشّر سلوكيٍّ، وإبداء أيّة ملاحظاتٍ أو مقترحاتٍ عامّة على القائمة.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على القائمة، أُجريت عليها التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات. وبهذا بلغ عدد مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائيّة بعد التعديل ست مهاراتٍ (الملحق ب).

اختبار القراءة الناقدة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة اختبارًا في القراءة الناقدة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة ومؤشّراتها السلوكيّة. يهدف قياس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات القراءة الناقدة مدار البحث، وقد أُعِدَّ هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطّلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر، ودليل المعلّم، والكتاب المقرّر –لغتي الجميلة– للوقوف على النتاجات المتوقّعة لتدريس القراءة لهذا الصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشّراتها السلوكيّة.
- الاطّلاع على النصوص القرائيّة المقرّرة على طلبة الصف العاشر؛ لمعرفة محتواها ومقروئيتها وطولها؛ تمهيدًا للبحث عن موضوعات قرائيّة من خارج المقرّر؛ لتوضع عليها أسئلة الاختبار.
- الاطّلاع على بعض النصوص القرائيّة من مراجع مختلفةٍ؛ ليتمّ وضع أسئلة الاختبار عليها، بحيث تكون هذه النصوص ملائمة لطالبات الصف العاشر، ومتوافقة مع النصوص المقرّرة من حيث محتواها ومقروئيتها وطولها.

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (ربابعة، 2010؛ مقدادي، 2010؛ السخني، 2008؛ الربابعة، 2007؛ الحربي، 2004؛ خضر، 2002؛ الجراح، 1997/1996؛ Kobayashi, 2009; Kobayashi, 2007)، والمتعلّقة باختبار القراءة الناقدة، والوقوف على المهارات التي أُستهدفت في تلك الاختبارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها؛ حيث أفادت منها الباحثة في اشتقاق المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها، بالإضافة إلى بناء فقرات الاختبار، واختيار النصّيْن القرائيّيْن لاختبار القراءة الناقدة.

تكوّن الاختبار من (21) فقرةً، (8) فقراتٍ منه من نوع الاختيار من متعدّد، و (12) فقرةً من نوع الإكمال، و (1) فقرةً واحدةً من نوع المقال، وقد وُضِعت فقرات الاختبار بعد كلّ نصٍّ من النصّيْن القرائيّيْن المرفقيْن معه؛ حيث وُضِع بعد النصّ الأوّل (6) فقراتٍ من نوع الاختيار من متعدّد، و (4) فقراتٍ من نوع الإكمال، وقد وُضّح بجانب فقرات الإكمال عدد العبارات المطلوبة للإجابة عنها. بينما وُضِع بعد النصّ الثاني (2) فقرتان من نوع الاختيار من متعدّد، و (8) فقراتٍ من نوع الإكمال. ووُضِعت الفقرة الأخيرة التي تمثّل سؤال المقال في نهاية الفقرات جميعًا؛ أي في نهاية فقرات النصّ الثاني؛ لأنها شملت النصّيْن معًا.

قاست الفقرتان (8،13) المؤشّر السلوكيّ الأوّل (تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق) الوارد ضمن المهارة الأولى (التمييز بين الحقائق والآراء)، بينما قاست الفقرتان (1،14) المؤشّر السلوكيّ الثاني (تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (2،15) المؤشّر السلوكيّ الأوّل (تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب) الوارد ضمن المهارة الثانية (التفريق بين الأسباب والنتائج)، بينما قاست الفقرتان

(16،3) المؤشّر السلوكيّ الثاني (تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (11،4) المؤشّر السلوكيّ الأوّل (تحديد أوجه الشبه بين شيئيْن وردا في المقروء) الوارد ضمن المهارة الثالثة (تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف)، بينما قاست الفقرتان (12،7) المؤشّر السلوكيّ الثاني (تحديد أوجه الاختلاف بين شيئيْن وردا في المقروء) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (17،5) المؤشّر السلوكيّ الأوّل (تحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وأهدافه) الوارد ضمن المهارة الرابعة (تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه)، بينما قاست الفقرتان (18،6) المؤشّر السلوكيّ الثاني (استنتاج أغراض المؤلّف غير المصرّح بها وأهدافه) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرتان (20،9) المؤشّر السلوكيّ الأوّل (تحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته) الوارد ضمن المهارة الخامسة (كشف تحيّز المؤلّف)، بينما قاست الفقرتان (19،10) المؤشّر السلوكيّ الثاني (تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير) الوارد ضمن المهارة نفسها. وقاست الفقرة الأخيرة من فقرات الاختبار (21) المؤشّرات السلوكيّة الثلاثة (إصدار حكمٍ يتعلّق بمضمون المقروء، وإصدار حكمٍ يتعلّق بلغة المقروء، وإصدار حكمٍ يتعلّق بأسلوب المقروء) الواردة ضمن المهارة الأخيرة من مهارات القراءة الناقدة، والمتمثّلة في (تقويم المقروء). وبذلك تضمّن كلُّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ فقرتيْن من فقرات الاختبار (الملحق ج) يوضّح مواصفات الاختبار المتضمّن لفقرات الاختبار التي يقيسها كلُّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ، و(الملحق ث) المتعلّق باختبار القراءة الناقدة المتمثّل لتلك المؤشّرات السلوكيّة.

صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار عُرِضَ مع إجاباته على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي القياس والتقويم، في كليات التربية

في جامعة اليرموك بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وفي وزارة التربية والتعليم وفي المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط والمديرية العامة للمناهج والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ت)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في: وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة نصيّ الاختبار لطالبات الصف العاشر، وشمولية الاختبار لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة ومؤشّراتها السلوكيّة، ودقّة صياغة العبارات وأرومات الأسئلة، ودقّة صياغة بدائل إجابات الأسئلة في أسئلة الاختبار من متعدّد، بالإضافة إلى أيّة ملاحظاتٍ أخرى يرونها مناسبة سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على الاختبار، أُجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات (الملحق ث) الاختبار في صورته النهائيّة، وبذلك يكون لكلّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ سؤالان (الملحق ج).

وقد عُدّ الأخذ بملاحظات المحكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقّق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه في صورته النهائيّة على عينة استطلاعيّة قوامها (20) طالبةً، أُختيرت عشوائيًّا من خارج أفراد الدراسة من مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسيّ، وذلك بهدف:

1- حساب الزمن المناسب للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في الساعة (8,00) الثامنة صباحًا، فكانت أوّل طالبة أنهت الاختبار الساعة (8,40) دقيقةً، وبعدها توالت الطالبات بتسليم أوراق الاختبار، أما آخر طالبة أنهت الاختبار الساعة (9,20) دقيقةً، وبذلك تكون الطالبة الأولى استغرقت (40) دقيقةً، بينما

استغرقت آخر طالبة (80) دقيقةً، وبهذا تمّ أخذ المتوسط الحسابي بين أوّل طالبةٍ أنهت الاختبار (40) دقيقةً وآخر طالبةٍ أنهت الاختبار (80) دقيقةً، حيث كان المتوسط بينهما (60) دقيقةً.

2- حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأوّل على العينة نفسها، وقد تمّ التحقّق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (0.79)، واعتُبرت هذه القيمة ملائمةً لغايات هذه الدراسة.

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلّمة المصحّحة (0.91) وهو معامل ارتباطٍ مرتفعٌ؛ ممّا يدلُّ على أنَّ تصحيح المصحّحتيْن للأسئلة المقالية، دون أسئلة الاختيار من متعدّد، مستقرٌّ.

تطبيق الاختبار

طُبِّق اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طُبِّق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبيّة والضابطة بتاريخ 2012/4/14 ، في حين طُبِّق الاختبار البعدي على المجموعتين بتاريخ 2012/5/15. وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيقه.

- وُضّح الهدف من الاختبار وتعليماته للطالبات (الملحق ث).

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح هذا الاختبار معلّمة اللغة العربية في مدرسة روي للبنات للتعليم ما بعد الأساسيّ، بالإضافة إلى تصحيح الباحثة (الملحق ح)، وذلك بعد تزويد المعلّمة بنموذج إجابة اختبار القراءة الناقدة، مع الدرجة المستحقّة لكلّ سؤالٍ (الملحق خ)، وذلك على النحو الآتي:

- كلّ ورقة إجابةٍ صُحّحت مرتين، حيث قامت المعلّمة المصحّحة بتصحيح الورقة اعتمادًا على نموذج الإجابة المُعطى لها مع الدرجة المستحقّة لكلّ سؤالٍ، في ورقةٍ خارجيةٍ، وبعد الانتهاء من التصحيح أُعيدت جميع الأوراق إلى الباحثة.
- قامت الباحثة بعد تسلّمها لأوراق الاختبار والورقة الخارجية المثبت فيها الدرجات، بإعادة تصحيح تلك الأوراق مرّةً ثانيةً بالاعتماد على نموذج الإجابة، ووضع الدرجة المستحقّة -أيضًا- في ورقةٍ خارجيةٍ.
- بعد الانتهاء من تصحيح المعلّمة والباحثة، قامت الباحثة بتفريغ تلك العلامات على نموذجٍ أُعدَّ لهذه الغاية، وبهذا أصبح لكلِّ ورقة إجابةٍ علامتان. حُسبت المتوسطات الحسابية لعلامتي كلِّ ورقة إجابةٍ، ووُضِعت العلامات النهائيّة في نموذجٍ خاصٍّ أُعِدَّ لهذه الغاية؛ تمهيدًا لإجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة.

قائمة مهارات الكتابة الإبداعيّة

أعدّت الباحثة قائمةً بمهارات الكتابة الإبداعيّة؛ تمهيدًا لوضع اختبار في الكتابة الإبداعيّة، معتمدة في ذلك على ما يأتي:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الكتابيّ بشكلٍ عامٍّ، والإبداعيّ منه بشكلٍ خاصٍّ، مثل: (ملكاوي، 2010؛ المحمود، 2008؛ موسى، 2002).

- الأدب النظري والكتابات التي دارت حول مهارات التعبير الإبداعيّ والكتابة الإبداعيّة، مثل:

(الخطيب وحسنين، 2011؛ البكور والنعانعة وصالح، 2010؛ عبد الباري، 2010؛ خصاونة، 2008؛ تميم، 2007؛ الحلاق، 2007؛ عبد الهادي وآخران، 2005؛ مجاور، 2000؛ البجة، 1999؛ صلاح والرشيدي، 1999؛ مدكور، 1991؛ خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاته، 1983؛ .Harriso & Coles,1992; Burges, 2006; Glenn, 2007).

عرضت الباحثة القائمة في صورتها المبدئيّة على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كليات التربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية بالأردن، وجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى، وفي وزارة التربية والتعليم وفي المديرية العامة للمناهج والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق أ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيها من حيث: انتماء المهارات لطبيعة الكتابة الإبداعيّة، ومناسبة كلّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ للمهارة، وحذف أو إضافة أو تعديل أيّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ، وإبداء أيّة ملاحظاتٍ أو مقترحاتٍ عامّة على القائمة.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على القائمة، أُجريت عليها التعديلات اللازمة، (الملحق د) القائمة في صورتها النهائيّة.

اختبار الكتابة الإبداعيّة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة أيضًا اختبارًا في الكتابة الإبداعيّة، يهدف قياس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات الكتابة الإبداعيّة مدار البحث، وقد أُعِدَّ هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

_ الاطّلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للصف العاشر، ودليل المعلّم، والكتاب المقرّر – لغتي الجميلة– للوقوف على النتاجات المتوقّعة لتدريس الكتابة لهذا الصف، والموضوعات المقرّرة لتدريسه، والمهارات المستهدفة ومؤشّراتها السلوكيّة.

_ مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (ربابعة، 2010؛ خصاونة، 2008؛ تميم، 2007؛ الحلاق، 2005؛ Hamfri, 2006). والمتعلّق باختبار الكتابة الإبداعيّة، والوقوف على المهارات التي أُستهدفت في تلك الاختبارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها، حيث أفادت منها الباحثة في اشتقاق المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدّالة عليها.

تكوّن اختبار الكتابة الإبداعيّة من سؤالين، تضمّن السؤال الأول أربعة موضوعاتٍ، يطلب فيه إلى الطالبة أن تكتب في موضوعٍ واحدٍ فقط من الموضوعات الأربعة، سواء تكتبته في شكل قصّةٍ أو مقالٍ أو خاطرةٍ أو سيرةٍ –ذاتيّةٍ، غيريّةٍ– أو مسرحيّةٍ، أما السؤال الثاني فيطلب إلى الطالبة أن تكتب في موضوعٍ حرٍّ من اختيارها، وذلك في أيّ شكلٍ من أشكال الكتابة المذكورة، على أن يخالف شكل الكتابة الشكل الذي تكتبته في السؤال الأول (الملحق ر).

صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار عُرِضَ على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، والمديرية العامة للمناهج، والمديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ذ)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في: وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة الموضوعات المطروحة في الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسيّ، ودقّة صياغة موضوعات الاختبار، وملاءمة كلّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ للمهارة التي وُضِع

لها، ومناسبة الدرجة للمؤشّر السلوكيّ الذي وُضِعت له، بالإضافة إلى أيّة ملاحظات أخرى يرونها مناسبةً سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على الاختبار، أُجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، (الملحق ر) الاختبار في صورته النهائيّة.

وقد عُدَّ الأخذ بملاحظات المحكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقّق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه في صورته النهائيّة على عينةٍ استطلاعيّةٍ قوامها (20) طالبةً، أُختيرت عشوائيًّا من خارج أفراد الدراسة من مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسيّ، وذلك بهدف:

1- حساب الزمن المناسب للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في الساعة (11,10) دقائق، فكانت أوّل طالبةٍ أنهت الاختبار الساعة (11,40) دقيقةً، وبعدها توالت الطالبات بتسليم أوراق الاختبار، أما آخر طالبةٍ أنهت الاختبار فكانت الساعة (12,20) دقيقةً، وبذلك تكون الطالبة الأولى استغرقت (30) دقيقةً، بينما استغرقت آخر طالبةٍ (70) دقيقةً، وبهذا تمّ أخذ المتوسط الحسابي بين أوّل طالبةٍ أنهت الاختبار (30) دقيقةً وآخر طالبةٍ أنهت الاختبار (70) دقيقةً، حيث كان المتوسط بينهما (50) دقيقةً.

2- حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأوّل على العينة نفسها، وقد تمّ التحقّق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومن ثم تمّ

حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتيـــن، إذ بلغ (0.77)، واعتُبرت هذه القيمة ملائمةً لغايات هذه الدراسة.

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيـــث بلـــغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلّمة المصحِّحة (0.83) وهو معامل ارتباطٍ مرتفعٌ؛ ممّا يدلُّ على أنَّ التصحيح بين المصحِّحتيْن مستقرٌّ.

تطبيق الاختبار

طُبِّق اختبار الكتابة الإبداعيّة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- طُبِّق الاختبار القبلي بتاريخ 2012/4/15 على المجموعتين التجريبيّة والضابطة، في حـــين طُبِّق الاختبار البعدي على المجموعتين بتاريخ 2012/5/16. وقد أشرفت الباحثـــة بنفـــسها على تطبيق الاختبارين.
- وُضِّح الهدف من الاختبار وتعليماته للطالبات (الملحق ر).

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح هذا الاختبار معلّمتان من معلّمات اللغة العربية، إحداهما مـــن مدرســـة روي للبنات للتعليم ما بعد الأساسيّ، صَحَّحتْ اختبار المجموعة الضابطة (القبلي والبعدي)، والأخرى من مدرسة القرم للتعليم الأساسيّ صَحَّحتْ اختبار المجموعة التجريبيـــة (القبلـــي والبعـــدي)، بالإضافة إلى تصحيح الباحثة للمجموعتين (التجريبيّة والضابطة) القبلي والبعدي (الملحـــق ز)، وذلك بعد تزويد المعلّمتين بقائمة معايير تصحيح الاختبـــار، مع الدرجة المستحقّـــة لكلّ معيارٍ (الملحق س)، وذلك على النحو الآتي:

- كلّ ورقة إجابةٍ صُحّحت مرتين، حيث قامت المعلّمة المصحّحة بتصحيح الورقة اعتمادًا على قائمة معايير تصحيح الاختبار مع الدرجة المستحقّة لكلّ معيارٍ في ورقـةٍ خارجيـةٍ، وبعـد الانتهاء من التصحيح أُعيدت جميع الأوراق للباحثة.
- قامت الباحثة بعد تسلّمها لأوراق الاختبار والورقة الخارجية المثبت فيها الدرجات، بإعـادة تصحيح تلك الأوراق مرةً ثانيةً بالاعتماد على قائمة معايير تصحيح الاختبار، ووضع الدرجة المستحقّة -أيضًا- في ورقةٍ خارجيةٍ.
- بعد الانتهاء من تصحيح المعلّمة والباحثة، قامت الباحثة بتفريغ تلك العلامات على نمـوذجٍ أُعِدّ لهذه الغاية، وبهذا أصبح لكلّ ورقة إجابةٍ علامتان، حُسِبت المتوسطات الحسابية لعلامتي كلّ ورقة إجابةٍ، ووُضِعت العلامات النهائيّة في نموذجٍ خاصٍّ أُعِدّ لهذه الغاية؛ تمهيدًا لإجراء التحليلات الإحصائيّة.

قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة

اُشتقت معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة من قائمـة مهـارات الكتابـة الإبداعيّـة ومؤشّراتها السلوكيّة، وعُرِضت مع اختبار الكتابة الإبداعيّة علـى مجموعـةٍ مـن المحكّمـين المتخصصين؛ لإبداء آرائهم فيها (الملحق ذ).

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على القائمة، أُجريـت عليهـا التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، (الملحق س) القائمة في صورتها النهائيّة.

موضوعات القراءة الإضافية

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بعرض مجموعةٍ من نصوص القراءة الإضـافية، جُمِعت من مراجع مختلفةٍ في فنون الكتابة الإبداعيّة: (القصّة، والمقال، والخـاطرة، والـسيرة،

والمسرحيّة)، بعد أن أعادت طباعتها جميعًا؛ لتكون بمواصفات معيّنة من حيث توحيد حجم الخطّ ونوعه، وتصويب الأخطاء اللغويّة والإملائيّة الواردة فيها، على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كليات التربية في جامعة اليرموك بالأردن، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ش)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في الموضوعات من حيث: مدى ملاءمتها لطالبات الصف العاشر، وعدد الحصص التي يقترحون لتدريسها، بالإضافة إلى أيّة مقترحاتٍ أخرى يرونها مناسبةً سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على نصوص القراءة الإضافية، والأخذ بتلك الملاحظات، عُدَّ ذلك بمثابة الموافقة عليها، حيث بلغ عددها تسعة نصوصٍ (الملحق ص).

إجراءات تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

اتّبعت الباحثة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية، الخطوات الآتية:

1- أعدّت قائمتين: إحداهما بمهارات القراءة الناقدة، والأخرى بمهارات الكتابة الإبداعيّة مع مؤشّراتهما السلوكيّة، بالاطّلاع على الأدب السابق ذي الصلة، وعرضهما على مجموعةٍ من المحكّمين؛ للتأكّد من صدقهما.

2- بناء أداتي الدراسة (اختبار القراءة الناقدة، واختبار الكتابة الإبداعيّة)، وإجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة حسب الأصول.

3- حصر موضوعات القراءة والتعبير في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر، والاطّلاع على الأسئلة المدرَجة في موضوعات القراءة، وموضوعات التعبير المتضمَّنة في الكتاب (وزارة

التربية والتعليم، 2008)، والاطّلاع على دليل المعلّم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر؛ لمعرفة عدد الحصص في كلّ من موضوعات القراءة والتعبير والقراءة الإضافية؛ حيث كان عدد الحصص المقرّرة للقراءة الإضافية حصتين في الشهر (وزارة التربية والتعليم، 2006).

4- الحصول على موافقة الجهات المعنية، المتمثّلة في: جامعة اليرموك، والمكتب الفني للدراسات والتطوير، والمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط؛ لتطبيق التجربة في العام الدراسيّ 2012/2011، (الملحق ض) وقد تمّ اختيار مدرستي: القرم للتعليم الأساسيّ، وأسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسيّ قصديًّا؛ لقربهما من مكان إقامة الباحثة، واختيار أفراد الدراسة عشوائيًّا من هاتين المدرستين، وقد آثرت الباحثة تطبيق التجربة في مدرستين مختلفتين؛ تجنُّبًا لانتقال أثر التدريب. قسّمت الباحثة أفراد الدراسة إلى مجموعتين: مجموعةٍ تجريبيّةٍ من مدرسة القرم للتعليم الأساسيّ، ومجموعةٍ ضابطةٍ من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسيّ.

5- تطبيق اختباري القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (20) طالبةً من خارج أفراد الدراسة في مدرسة زبيدة أم الأمين للتعليم الأساسيّ، وإعادة تطبيقهما على العينة ذاتها بعد أسبوعينِ من التطبيق الأول؛ للتحقّق من مدى ثبات الأداتين، قبل البدء بتطبيق التجربة على أفراد الدراسة.

6- تحديد أفراد الدراسة (56) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في المدرستين المذكورتين، قُسّمن إلى مجموعتين: مجموعةٍ تجريبيّةٍ وعددها (29) طالبةً من مدرسة القرم للتعليم الأساسيّ، ومجموعةٍ ضابطةٍ وعددها (27) طالبةً من مدرسة أسماء بنت أبي بكر للتعليم الأساسيّ، من أصل (33) طالبةً، تمّ استبعاد ست طالباتٍ؛ لعدم تقديمهن أحد الاختبارين: القبلي/البعدي.

7- عقد لقاءاتٍ مع معلّمة المجموعة التجريبيّة، والاتفاق معها على إعطاء حصّةٍ دراسيّةٍ لكلّ موضوعٍ من موضوعات القراءة الإضافية، تدرس الطالبات خلالها تسعة موضوعاتٍ من موضوعات القراءة الإضافية، وثلاثة موضوعاتٍ من موضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ، يتمّ التركيز في مناقشة موضوعات القراءة الإضافية على مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، تسبقها حصّةٌ نظريّةٌ يتمّ فيها توضيح ومناقشة هذه المهارات، وذلك قبل البدء بتنفيذ تدريس الموضوعات، كان هذا هو المتفق عليه مع المعلّمة المتعاونة، إلا أنّه نظرًا لظروف طرأت لها؛ اضطرّت الباحثة إلى أن تقوم بنفسها بتنفيذ التجربة، القائمة على طريقة الحوار والمناقشة، والتعلّم التعاوني، وأسلوب المجموعات، والعصف الذهنيّ. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تُرك تدريسها للمعلّمة بالطريقة الاعتيادية المشار إليها في وثيقة التقويم.

8- حُدّدت المدة الزمنيّة لتطبيق التجربة ضمن الفترة ما بين 2012/4/21 - 2012/5/13، وتمّ وضع الخطّة الدراسيّة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعيّة (الملحق ط).

9- طُبّق اختبار القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة على أفراد الدراسة قبليًا، وتمّ الاحتفاظ بدرجات الطالبات على هاتين الأداتين؛ تمهيدًا لمقارنتها مع نتائج التطبيق البعديّ لاحقًا.

10- تُركت موضوعات القراءة الإضافية عند المعلّمة المتعاونة؛ لتوزّعها على الطالبات قبل يومٍ من تنفيذ تدريس كلّ موضوعٍ من تلك الموضوعات؛ ليقرأنها قراءةً خارجيةً في المنزل، ويلخّصنها (الملحق ظ)، ويُحدّدن مهارات القراءة الناقدة المتوافرة فيها، وذلك بعد توضيح المعلّمة (الباحثة) لهن مهارات القراءة الناقدة ومهارات الكتابة الإبداعيّة المستهدفة في الدراسة؛ تمهيدًا لمناقشتهن فيها في اليوم الثاني مباشرة، من حيث: الفكرة الرئيسيّة،

والأفكار الجزئيّة، ومعاني المفردات، ومهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة المتوافرة في النصّ، بالإضافة إلى الفنّ الأدبيّ الذي ينتمي إليه النصّ (الملحق غ).

11- طُبّق الاختبار البعدي للقراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة بعد الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة الإضافية، ومقارنة نتائجهما بالتطبيق القبليّ؛ تمهيدًا لمعالجة البيانات واستخراج النتائج.

دليل المعلّمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء دليلٍ للمعلّمة، يوضّح كيفية تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، التي تهدف الباحثة من خلالها تحسين مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ؛ ليكون مرشدًا لها في تعرّف تلك المهارات، وتدريب الطالبات عليها.

تضمّن الدليل الهدف العام، والأهداف الخاصّة لكلٍّ من مهارتي: القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، والمحتويات التعليميّة المتمثّلة في نصوص القراءة الإضافية، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليميّة المستخدمة، وأساليب التقويم واستراتيجيّاته، والفئة المستهدفة، والزمن المقترح في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، بالإضافة إلى موضوعات القراءة الإضافية (الملحق ص)، وموضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ.

عرضت الباحثة الدليل على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة للمناهج، وفي المديرية العامة للتقويم التربوي بسلطنة عُمان (الملحق ع)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم فيه من حيث: محتواه، وطريقة السير في تنفيذ تدريس النصوص، ودقّة الصياغة اللغويّة، بالإضافة إلى أيّة مقترحاتٍ أخرى سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وبعد الاطّلاع على الملاحظات التي أبداها معظم المحكّمين على الدليل، أُجريت عليه التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات، وأُضيف إليه جدول الخطّة الدراسيّة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية حسب ما أشار إلى ذلك المحكّمون (الملحق غ) .

إجراءات التكافؤ

للتحقّق من تكافؤ مجموعتي الدراسة لأدائهما في اختباري القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة مدار البحث، ولتحديد نقطة البداية في هذين المتغيّرين قبل تطبيق تدريس موضوعات القراءة الإضافية على طالبات المجموعة التجريبيّة، طبّقت الباحثة الاختبارين القبليّين للقراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، على أفراد الدراسة، على النحو الآتي:

أولاً- اختبار القراءة الناقدة

للتحقّق من تكافؤ المجموعتين في مهارات القراءة الناقدة، طُبّق اختبار القراءة الناقدة عليهما، ثم أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأُجري اختبار "ت" لمعرفة أثر المجموعة (التجريبيّة، والضابطة). والجدول (1) يبيّن ذلك.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات "ت" لأثر المجموعة على الاختبار القبلي للقراءة الناقدة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
التمييز بين الحقائق والآراء	تجريبيّة	29	2.74	1.781	-.493	54	.624
	ضابطة	27	3.02	2.400			
التفريق بين الأسباب والنتائج	تجريبيّة	29	2.60	2.285	-.516	54	.608
	ضابطة	27	2.89	1.805			
تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	تجريبيّة	29	2.93	2.073	-.762	54	.450
	ضابطة	27	3.37	2.243			

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه	تجريبيّة	29	3.43	1.528	1.628	54	.109
	ضابطة	27	2.78	1.470			
كشف تحيّز المؤلّف	تجريبيّة	29	2.40	1.508	.252	54	.802
	ضابطة	27	2.30	1.463			
تقويم المقروء	تجريبيّة	29	.19	.507	-.911	54	.366
	ضابطة	27	.30	.347			
القراءة الناقدة	تجريبيّة	29	14.29	6.190	-.221	54	.826
	ضابطة	27	14.65	5.803			

يبيّن الجدول (1) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a= 0.05) لأداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي للقراءة الناقدة في جميع المهارات وفي القراءة الناقدة ككلّ، تعزى لأثر المجموعة (التجريبيّة، والضابطة)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

ثانيًا- اختبار الكتابة الإبداعيّة

وللتحقّق من تكافؤ المجموعتين في الكتابة الإبداعيّة، طُبّق اختبار الكتابة الإبداعيّة عليهما، ثم اُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطُبّق اختبار"ت" لمعرفة أثر المجموعة (التجريبيّة، والضابطة). والجدول (2) يوضّح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر المجموعة على الاختبار القبلي للكتابة الإبداعيّة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
الإبداعيّة س1	تجريبيّة	29	21.67	13.726	.103	54	.918
	ضابطة	27	21.33	10.606			
الإبداعيّة س 2	تجريبيّة	29	18.60	13.145	.016	54	.988
	ضابطة	27	18.56	9.513			
الإبداعيّة كلّي	تجريبيّة	29	40.28	25.849	.064	54	.949
	ضابطة	27	39.89	18.541			

يبيّن الجدول (2) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a= 0.05) لأداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي للكتابة الإبداعيّة في السؤال الأول والثاني والكلّي، تعزى لأثر المجموعة (التجريبيّة، والضابطة)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

تصميم الدراسة

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبيّ الذي يتكوّن من مجموعتين متكافئتين (تجريبيّة، وضابطة)، واختبار قبلي وبعدي في متغيرّي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة.

متغيّرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيّرات الآتية:

المتغيّر المستقل:

طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية.

المتغيّر التابع:

أ_ مهارة القراءة الناقدة.

ب- مهارة الكتابة الإبداعيّة.

المعالجة الإحصائيّة

وللإجابة عن السؤال الأول أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار، وتحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمهارات، وتحليل التباين الأحاديّ للاختبار ككلّ.

وللإجابة -كذلك- عن السؤال الثاني أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار، وتحليل التباين الأحاديّ المصاحب.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

هدفت الدراسة تقصّي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بسلطنة عُمان. وفيما يأتي عرضٌ للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء سؤاليها:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول

ينصُّ السؤال الأول على: **هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء طالبات المجموعة التجريبيّة وأداء طالبات المجموعة الضابطة، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات القراءة الناقدة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة الناقدة تبعًا لمتغيّر المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، والجدول أدناه يوضّح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة الناقدة تبعًا لمتغيّر المجموعة

المهارات	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدّل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التمييز بين الحقائق والآراء	تجريبيّة	2.74	1.78	4.07	2.22	4.16	29
	ضابطة	3.02	2.40	3.87	1.75	3.77	27
	المجموع	2.88	2.09	3.97	1.99	3.97	56
التفريق بين الأسباب والنتائج	تجريبيّة	2.60	2.28	4.19	2.27	4.25	29
	ضابطة	2.89	1.80	2.89	1.56	2.83	27
	المجموع	2.74	2.05	3.56	2.05	3.54	56
تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	تجريبيّة	2.93	2.07	4.72	1.68	4.69	29
	ضابطة	3.37	2.24	3.39	1.89	3.43	27
	المجموع	3.14	2.15	4.08	1.89	4.06	56
تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه	تجريبيّة	3.43	1.53	4.38	2.27	4.39	29
	ضابطة	2.78	1.47	3.11	1.50	3.10	27
	المجموع	3.12	1.52	3.77	2.02	3.74	56
كشف تحيّز المؤلّف	تجريبيّة	2.40	1.51	3.879	1.95	3.80	29
	ضابطة	2.30	1.46	2.926	1.31	3.01	27
	المجموع	2.35	1.47	3.420	1.73	3.41	56
تقويم المقروء	تجريبيّة	.19	.51	2.07	2.17	2.16	29
	ضابطة	.30	.35	1.56	1.20	1.46	27
	المجموع	.24	.44	1.82	1.77	1.81	56
القراءة الناقدة	تجريبيّة	14.29	6.19	23.31	7.58	23.44	29
	ضابطة	14.65	5.80	17.74	5.91	17.60	27
	المجموع	14.46	5.95	20.63	7.32	20.52	56

يبيّن الجدول (3) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة الناقدة حسب متغيّر المجموعة (تجريبيّة، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمهارات جدول (4) وتحليل التباين الأحاديّ للاختبار ككلٍّ جدول (5).

جدول (4)

تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد لأثر الطريقة على مهارات اختبار القراءة الناقدة

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الطريقة	التمييز بين الحقائق والآراء	1.936	1	1.936	.646	.426
هوتلنج= .468	التفريق بين الأسباب والنتائج	25.430	1	25.430	7.500	.009
ح=.008	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	20.052	1	20.052	8.937	.004
	تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه	21.050	1	21.050	6.293	.016
	كشف تحيّز المؤلّف	8.002	1	8.002	3.397	.071
	تقويم المقروء	6.114	1	6.114	2.299	.136
الخطأ	التمييز بين الحقائق والآراء	143.941	48	2.999		
	التفريق بين الأسباب والنتائج	162.755	48	3.391		
	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	107.697	48	2.244		
	تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه	160.548	48	3.345		
	كشف تحيّز المؤلّف	113.052	48	2.355		
	تقويم المقروء	127.669	48	2.660		

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الكلّي	التمييز بين الحقائق والآراء	218.210	55			
	التفريق بين الأسباب والنتائج	230.531	55			
	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	196.888	55			
	تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه	224.982	55			
	كشف تحيّز المؤلّف	163.888	55			
	تقويم المقروء	172.214	55			

يتبيَّن من الجدول (4) الآتي:

وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a=0.05) تعزى لأثر الطريقة في مهارات التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف وأهدافه. بينما لم تظهر فروقٌ في باقي المهارات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

جدول (5)

تحليل التباين الأحاديّ المصاحب لأثر الطريقة على اختبار القراءة الناقدة ككلّ

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
القبلي (المصاحب)	1164.807	1	1164.807	45.727	.000
الطريقة	477.114	1	477.114	18.730	.000
الخطأ	1350.085	53	25.473		
الكلّي	2948.625	55			

يتبيّن من الجدول (5) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (a=0.05) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف (18.730) وبدلالةٍ إحصائيّةٍ (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

وينصُّ السؤال على: **هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (α=0.05) بين أداء طالبات المجموعة التجريبيّة وأداء طالبات المجموعة الضابطة، تعزى لطريقة التدريس (المعتمدة في الدراسة/ الاعتيادية) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعيّة تبعًا لمتغيّر المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، والجدول أدناه يوضّح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعيّة تبعًا لمتغيّر المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدّل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبيّة	40.28	25.85	60.38	16.27	60.28	29
ضابطة	39.89	18.54	49.20	17.25	49.31	27
المجموع	40.09	22.42	54.99	17.53	54.80	56

يبيّن الجدول (6) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعيّة حسب متغيّر

المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الأحاديّ المصاحب جدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين الأحاديّ المصاحب لأثر الطريقة على اختبار الكتابة الإبداعيّة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
القبلي (المصاحب)	8462.250	1	8462.250	67.068	.000
الطريقة	1679.893	1	1679.893	13.314	.001
الخطأ	6687.207	53	126.174		
الكلّي	16895.746	55			

يتبيَّن من الجدول (7) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة (α=0.05) تعزى لأثر الطريقة، حيث بلغت قيمة ف (13.314) وبدلالةٍ إحصائيّةٍ (0.001)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية تقصّي أثر طريقة تدريس موضوعات القـراءة الإضـافية فـي تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بـسلطنة عُمان.

ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمّ الحصول عليها وفقًا لسؤالي الدراسـة، وتُقـدّم الباحثة النتائج المتعلّقة والتفسيرات المحتملة المناسبة والأكثر ارتباطًا بإجراءات التنفيـذ التـي طُبِّقت واتُّبِعت، مع الأخذ بالاعتبار العوامل المحتملة المؤثِّرة في متغيّرات الدراسـة، وتـدعيم التفسيرات بآراء الخبراء والمتخصصين، ومقارنة ذلك مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً- مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول

كشفت التحليلات الإحصائيّة عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحـصائيّة (α=0.05) تعـزى لأثر الطريقة في مهارات: التفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف وأهدافه، بينما لم تُظْهِر التحليلات الإحصائيّة فروقًـا فـي مهـارات: التمييز بين الحقائق والآراء، وكشف تحيّز المؤلّف، وتقويم المقروء، وكانـت الفـرق لـصالح المجموعة التجريبيّة.

وقد يرجع تفوّق المجموعة التجريبيّة، إلى أنّ طريقـة تـدريس موضـوعات القـراءة الإضافية التي تمثّلت في الحوار والمناقشة والتعلّم التعاوني وأسلوب المجموعـات والعـصف الذهني، مع التركيز فيها على مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في الدراسة، قد أحدثت تـأثيرًا

إيجابيًا لدى الطالبات؛ ممّا أدّى ذلك إلى تحسين تلك المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدالّة عليها، والتي تضمّنتها موضوعات القراءة الإضافية، على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ أيّ تدريب.

وربما يعزى تفوّق المجموعة التجريبيّة إلى أنّ تدريب الطالبات على مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الدالّة عليها من خلال نصوص الموضوعات القرائيّة الإضافية جاء بشكلٍ مكثّفٍ ومتتابعٍ، ومعروف أنّ الطالب إذا ما استمر على القراءة وواظب عليها فإنّ ذلك يساعده على القراءة الفاحصة الناقدة، لا سيما وأنّه كان يُطلب إلى الطالبات تحديد واستخراج مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة المتضمّنة فيها.

وقد تعكس هذه النتيجة أهميّة القراءة الإضافية في إكساب الطالبات المهارات المتضمّنة في مجال القراءة الناقدة، وتشير النتيجة إلى أنّ طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية ومناقشتها مع الطالبات، وتنويع طرق المناقشة وعدم الاكتفاء بطريقةٍ واحدةٍ، قد ساعد على تفاعلهن في تلك المناقشة، مما انعكس إيجابًا على اكتسابهن تلك المهارات.

وتتّفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة وتحسينها، كدراسة كلٍّ من: ربابعة (2010)، والعبد الله (2007)، وأبو الهيجاء والسعدي (2003)، وموسى (1994)، ومرزوق (1987)، ومحمد (1986)، وكوبياشي (Kobayashi, 2009)، وكوبياشي (Kobayashi, 2007)، وهامفري (Hamfri, 2006) وشرايبر (Schreiber, 2003) وكومبس (Combs,1992). وتختلف مع بعضها، كدراسة كلٍّ من: الحربي (2004)، ومصطفى (1989) التي أشارت إلى تدنّي مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة.

ثانيًا- مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ (α=0.05) تعزى لأثر الطريقة، حيث بلغت قيمة ف (13.314) وبدلالة إحصائية (0.001)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

وقد يرجع تفوّق المجموعة التجريبيّة، إلى أنّ طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية قد أسهمت في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة، وربما أحدثت أيضًا تأثيرًا إيجابيًا لدى الطالبات؛ أدّت إلى تحسين تلك المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدالة عليها، التي تضمّنتها موضوعات القراءة الإضافية؛ حيث عُرِضت عليهن موضوعاتٌ قرائيّةٌ مختلفةٌ، مثّلت فنون الكتابة الإبداعيّة الآتية: (القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة)، وكلُّ فنٍّ من هذه الفنون له معاييره الخاصّة به، وإن كان بعض هذه المعايير يمثّل قاسمًا مشتركًا بين هذه الفنون. وهذا يعكس أنّ للقراءة الإضافية دورًا في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ فهي تثري الحصيلة اللغويّة، وتنمّي بالتالي القدرة على التعبير بأسلوبٍ جيّدٍ (حبش، 2009)؛ لذا فهي سببٌ رئيسيٌّ في الجودة التعبيريّة؛ حيث إنّ عدم الاهتمام بممارسة القراءة الإضافية ينتج عنه فقرٌ في المفردات اللغويّة، وضحالةٌ في التفكير، وشحٌّ في المعاني، وتدنٍّ في الأساليب (البجة، 1999). إضافة إلى ما ذُكر فقد تعرَّضت طالبات المجموعة التجريبيّة إلى التدريب على كيفية كتابة بعض هذه الفنون، كفنّ: القصّة، والمقال، والخاطرة، من خلال موضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ التي كُلِّفن بالكتابة فيها. كلُّ ذلك أسهم في تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة التي لم تتعرَّض لأيّ تدريبٍ ممّا ذُكر.

وقد تعكس هذه النتيجة أهميّة القراءة الإضافية في إكساب الطالبات المهارات المتضمّنة في مجال الكتابة الإبداعيّة، وتشير النتيجة إلى أنّ طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية

ومناقشتها مع الطالبات، ومناقشة مدى توافر معايير الكتابة الإبداعيّة فيها قد ساعد على اكتسابهن لتلك المهارات والمؤشّرات السلوكيّة الدالّة عليها.

وتتّفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات التي أشارت إلى تحسّن في مهارات الكتابة الإبداعيّة، كدراسة كلٍّ من: ربابعة (2010)، المحمود (2008)، تميم (2007)، موسى (2002)، العبيدي (1429/ 1430هـ)، وكوبياشي (Kobayashi, 2009).

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، فإنّ الباحثة توصي بالآتي:

- توفير مساحةٍ أكبر في مناهج اللغة العربية لتدريس القراءة الناقدة؛ باعتبارها أداة الطالب المعاصر في تحرّي الحقائق، وملاحقة المعرفة المتجدّدة.
- ضرورة اهتمام مؤلّفي مناهج اللغة العربية عند تخطيطها بالنشاطات اللغويّة، والأساليب التي تحسّن مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى الطّلبة.
- إخضاع معلمي اللغة العربية إلى برامج تدريبيّةٍ، تقوم على توظيف استراتيجيّاتٍ مقصودةٍ، تسهم في إكسابهم مهارات تدريس القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، وتوجيههم إلى تنويع أساليب تدريسهم، بحيث تفتح تلك الأساليب المجال أمام الطّلبة في إبداء آرائهم، وتقديم نقدهم المدعّم بالأدلة والشواهد، وإصدار أحكامهم بموضوعيّةٍ، كما تفتح المجال أمام الطّلبة لإنتاج الكتابة الإبداعيّة في فنونها المختلفة.
- إفساح المجال للطّلبة للكتابة بحرّيةٍ وبكثرةٍ؛ حتى يتسنى لهم التدريب الكافي على ممارسة المهارات الكتابية الإبداعيّة.
- توجيه اهتمام الباحثين والقائمين على برامج تعليم القراءة بالمراحل التعليميّة المختلفة بأهمّيّة إجراء المزيد من الدراسات حول القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، وتجريب المزيد من المداخل والاستراتيجيّات لتحسين مهارات الطّلبة فيها.
- إجراء دراساتٍ أخرى مشابهةٍ للدراسة الحاليّة؛ للكشف عن أثر الجنس، واتجاه الفروق في تأثير القراءة الإضافية على مهارات اللغة الأخرى كالاستماع ، والتحدّث.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (2004). **موسوعة التدريس- الجزء الرابع**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جبين، عطا وعيدروس، أسماء. (2010). تجربة تطبيق برنامج الكورت (CORT) في مادة اللغة العربية على طلبة الصفوف (8-10) في سلطنة عُمان. ورقة مقدّمة إلى **ندوة اللغة العربية الأولى: التجارب العالمية في تعلّم اللغة العربية وتعليمها**. وزارة التربية والتعليم، مسقط: سلطنة عُمان، 22-24 فبراير، 2010.

أبو الضبعات، زكريا. (2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمّان: دار الفكر.

أبو غربية، إيمان. (2008). **الإبداع التربوي**. عمّان: دار البداية.

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة دمشق، 19** (1)، 129-182.

أحمد، محمد. (1986). **طرق تعليم اللغة العربية** (ط5). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البجة، عبد الفتاح. (1999). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية العليا**. عمّان: دار الفكر.

البجة، عبد الفتاح. (2000). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية الدنيا**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البجة، عبد الفتاح. (2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بدير، كريمان وصادق، إميلي. (2003). **تنمية المهارات اللغوية للطفل (ط2)**. القاهرة: عالم الكتب.

بدران، عبد المنعم. (2008). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

البكور، حسن والنعانعة، إبراهيم وصالح، محمود. (2010). **فن الكتابة وأشكال التعبير**. عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

تميم، راجح. (2007). **الكتابة الإبداعية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

التل، شادية. (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، 8**(4)، 9-44.

التل، شادية ومقدادي، محمد.(1989). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. **المجلة التربوية، 20**(6)، 273- 285.

جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر. (2011). **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جابر، وليد. (2002). **تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجراح، ريما. (1996/1997). **مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذه الأسئلة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

جروان، فتحي. (2004). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط2). عمّان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (2007). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات** (ط3). عمّان: دار الفكر.

الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح. (1975). **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الفنية**. (ط2). القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

الجهني، عبد الله. (2006). **مدى تضمين مهارات القراءة الناقدة في أسئلة كتب القراءة والمطالعة للمرحلتين المتوسطة والثانوية ودرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه المهارات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الحاجي، علي. (2003). **واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي** "دراسة نظرية وميدانية". الرياض: مكتب التربية العربي.

الحارثي، إبراهيم. (2003). **تعليم التفكير** (ط3). الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم. (2009). **أنواع التفكير** (ط2). القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

حبش، زينب. (2009). **أهمية القراءة الحرة ودور وزارة التربية والتعليم في هذا المجال**. استرجع بتاريخ 2009/5/4 من المصدر

http://www.zeinab-habash.ws/education/essays/improtanceof.htm

حبيب الله، محمد. (1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار عمّار.

الحربي، ممدوح. (2004). **تقويم مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحلاق، علي. (2005). **أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في مهارات تنمية التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

الحلاق، علي. (2007). **اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلواني، ياسر. (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاته، حسن. (1983). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** (ط2). بيروت- لبنان: المكتبة الأموية.

خاطر، محمود وشحاته، حسن وعزازي، عدلي. (1990). **المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** (ط7). القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

الخروصي، سعادة. (2002). **تقويم دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الخروصي، سعادة. (2010/2009). **تنمية تدريس مهارات آليات القراءة النقدية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: مقارنة تربوية لغوية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال، جامعة السلطان مولاي سليمان.

خصاونة، رعد. (2008). **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وعمّان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الخصيبي، غالية. (1997). **موضوعات القراءة في كتب المطالعة والنصوص بالمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.

خضر، محمد. (2002). **أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية إربد الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، أحمد وحسنين، نبيل. (2011). **مهارات الكتابة والتعبير**. عمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2003). **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. إربد-الأردن: عالم الكتب الحديث.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ربابعة، إسماعيل. (2010). **تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الربابعة، محمد. (2007). **أثر استراتيجية "التفكير بصوت مسموع" و "أسلوب التفكير" في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الربيش، خالد. (2003). القراءات الخارجية للتلاميذ: موضوعاتها، معوّقاتها، أثرها. الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.

الرواحية، زمزم. (2010). **فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الرويلي، محمد. (2008). **تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

ريان، محمد. (2006). **استراتيجيّات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية: دليل المعلّم في التعليم والتعلّم**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، وعمّان: دار حنين للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (1987). **تنمية الإبداع في تدريس العلوم**. عمّان: جمعية المطابع التعاونية.

السخني، أيمن. (2008). تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

سعودي، علاء الدين. (2009). استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي الحادي والعشرين: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **3**، 1073-1160 .

السويدي، وضحى. (1995). القراءة الحرة: كيف ننميها لدى الأطفال؟ **مجلة التربية**: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **24**(115)، 178-182.

السيد، عزيزة وفرغلي، يحيى. (2002). مهارات القراءة والكتابة وتنمية التفكير. **مجلة الطفولة والتنمية**، **2**(8)، 53-72.

السيد، محمود. (1988). **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

السيد، محمود.(بدون تاريخ). **في قضايا اللغة التربوية**. الكويت: وكالة المطبوعات.

شحاته، حسن (1986). **معالم تربوية: القراءة** (ط2). مؤسسة الخليج العربي.

شحاته، حسن. (1992). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن. (1993). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرعة، نايل ومحمد، فارس. (2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لـدى طـلاب الصف العاشر الأساسي. **دراسات العلوم التربوية، 3**(1)، 33-49.

الشعيبي، محمد. (2001). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوى- سلطنة عمان. **مجلة البحـث فـي التربية وعلم النفس، 15**(1)، 28-61.

شناق، رابعة. (2000). **دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

الشنطي، محمد. (1989). **فن التحري العربي- ضوابطه وأنماطه**. الرياض: مطابع الفـرزدق التجارية.

الشوابكة، داود والفار، مصطفى. (2001). **المهارات الأساسية في الفنون الكتابيـة**. عمّـان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

شيخلي، عبد القادر. (1983). فن الكتابة. **مجلة أفكار**، (67)، 54-58.

الصارمي، عبدالله وإبراهيم، علي. (2004). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمـان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5**(4)، 233-249.

صبحي، تيسير وقطامي، يوسـف. (1992). **مقدمـة فـي الموهبـة والإبـداع**. بيـروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الصقر، غصاب. (2007). أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

صلاح، سمير والرشيدي، سعد. (1999). التدريس العام وتدريس اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الصوص، سمير. (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.

طافش، محمود. (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

طافش، محمود. (2004). تعليم التفكير: مفهومه أساليبه مهاراته. عمّان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

ظافر، محمد والحمادي، يوسف. (1984). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر.

الظفيري، محمد. (2006). فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عابد، رسمي. (2008). ضعف التحصيل الدراسي: أسبابه وعلاجه. عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007) **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** (ط2). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009) **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وعمّان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

العامري، عيسى. (2008). **مهارات التعبير الكتابي اللازمة لطلاب التعليم الأساسي ومدى تمكنهم منها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية، منظمة التربية والثقافة والعلوم، قسم الدراسات التربوية.

العبد الله، محمود. (2007). **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا**. عمّان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر. (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (145)، 75-114.

عبد الباري، ماهر. (2010). **الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحميد، أماني. (2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 16-62.

عبد الحميد، عبدالله. (1996). تنمية مهارة التلخيص لدى طلاب المرحلة الأساسية: دراسة تجريبية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (35)، 17-29.

عبد الحميد، عبد الحميد. (2001). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (7)، 1-38.

عبد الحميد، عبد الحميد. (2001). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (9)، 205-241

عبد الرحيم، سامح. (1998). القراءة الحرة لدى معلمي المستقبل- دراسة ميدانية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، **11**(3)، 48-75.

عبد الرحيم، شاكر. (1995). الأسباب التي أدت إلى عزوف أبناء المجتمع الخليجي العربي عن القراءة، وأثر ذلك في حياتهم ومستقبل مجتمعهم وسبل معالجتها. الموسم الثقافي التربوي- الدورة الثانية، **العزوف عن القراءة بين الشباب العربي الخليجي**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 27-66.

عبد اللطيف، جمانة والحداد، عبد الكريم. (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **مؤتة للبحوث والدراسات**. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **19**(1)، 95-132.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد. (2005). **مهارات في اللغة والتفكير** (ط2). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبيدي، خالد. (1429/1430). **فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم القرى. استرجعت بتاريخ 2009/11/22م من المصدر:

http:// www. uqu. edu. sa/ page/ ar/ occo.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2007). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العثمان، بسام. (1999). **مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العجمية، بتول. (2010). أثر برنامج مقترح في المطالعة الإثرائية في تنمية اتجاهات طالبات الصف العاشر نحو القراءة الحرّة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العجمية، معصومة. (2007/2008). **الكتابة بوابة القراءة: دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الرابع الأساسي**. مسقط: سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

عصر، حسني. (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عصر، حسني. (2005). **الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته وتذليل مصاعبه**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا، إبراهيم. (1987). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطية، جمال. (2002). **برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق- فرع بنها.

عطية، محسن. (2006). **الكافي في أساليب تدرس اللغة العربية**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطية، محسن.(2008). **اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها**. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيلي، محمد. (1999). **مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية في مدارس محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

عكور، رابعة. (2007). **أثر استراتيجية "الخريطة الدلالية" في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمار، حامد. (1996). **دراسات في التربية والثقافة: من مشكلات العملية التعليمية**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عمران، حسن وعمران، محمد. (2009). فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام طريقة العصف الذهني لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، **25**(1)، الجزء الثاني، 66-118.

عوض، توفيق. (1985). القراءة الخارجية في المرحلة الثانوية. **مجلة المكتبات والعلوم العربية**، **5**(4)، 53-69.

عوض، فائزة. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (16)، 23-27.

العياصرة، وليد. (2011). **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد. (2011). **التفكير واللغة**. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيد، زهدي. (2009). **فن الكتابة والتعبير**. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فايد، عبد الحميد. (1981). **رائد التربية العامة وأصول التدريس** (ط4). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

فضل الله، محمد. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (7)، 77-133.

فضل الله، محمد. (2002). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها**. القاهرة: عالم الكتب.

فهمي، إحسان. (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (18)، 62-106.

قطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف واللوزي، مريم. (2008). الكتابة الإبداعية للموهوبين: **النموذج والتطبيق**. عمّان: دار وائل للنشر.

القطاونة، سامي. (2004). بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو القراءة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان.

الكلباني، زوينة. (2006). التجربة العمانية في المطالعة الإثرائية- ورقة مقدّمة إلى الدورة **الوطنية لمشرفي اللغة العربية ومعلميها**. سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم: المديرية العامة للمناهج.

الكندري، عبد الله وعطا، إبراهيم.(1996). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية** (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الكوري، عبد الله. (1997). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

لافي، سعيد. (2006). **القراءة وتنمية التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.

مجاور، محمد. (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، خلف. (2004). فعالية استراتيجية تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، 33، 15-44.

محمد، عبد الفتاح. (1986). **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

المحمود، أميرة. (2008). **بناء برنامج تعليمي قائم على أساس كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

مدكور، علي. (1991). **تدريس فنون اللغة العربية** (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مدكور، علي. (2009). **تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرزوق، أحمد. (1987). **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

المرسي، محمد. (2003). القراءة مفهوم وعلاج. **المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان**: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. دار الضيافة: جامعة عين شمس، 23-39.

مصطفى، رياض. (2001). المكتبة المدرسية مركز مصادر التعلّم. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، رياض. (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج.** عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مصطفى، عبد الله. (2010). **مهارات اللغة العربية** (ط3). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى، فاتن. (1989). **مدى إتقان طلاب وطالبات الثانوية لمهارات القراءة الناقدة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس.

مصطفى، فهيم. (1998). **القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية** (ط2). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

مصطفى، فهيم.(2000). **أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، فهيم. (2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج.** القاهرة: دار الفكر العربي.

مقدادي، فؤاد. (2010). **أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الخطاب الجدلي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

مقلد، محمد. (1989). مشكلات ضعف الطلاب في التعبير: تشخيص وعلاج. **رسالة التربية:** دائرة البحوث التربوية بالمديرية العامة للتنمية التربوية، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عُمان، (7)، 125-147.

مقلد، محمد. (1991). **ندوة دراسة عوامل النهوض باللغة العربية في التعليم العام.** المديرية العامة للتنمية التربوية، دائرة تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عُمان.

ملا، بدرية ومطاوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**- جامعة قطر، (12)، 21-66.

ملكاوي، عثمان. (2010). تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإبداعي لمعلمي اللغة العربية في الأردن وقياس درجة تطبيقهم لمهارات البرنامج المعد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

المنذري، ريا. (2010). الكشف عن مدى تشجيع أساليب التدريس والتقويم لمهارات الاستخدام الإبداعي للغة العربية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان. ورقة مقدّمة إلى ندوة اللغة العربية الأولى: التجارب العالمية في تعلّم اللغة العربية وتعليمها. وزارة التربية والتعليم، مسقط: سلطنة عُمان، 22-24 فبراير، 2010.

موسى، محمد. (2001). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (4)، 15-36.

موسى، مصطفى. (1989). برنامج مقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.

موسى، مصطفى. (1994). القراءة الحرّة الموجّهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلّمين بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 121-155.

موسى، مصطفى. (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، (77)، 214-259.

النجار، فخري. (2007). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نزال، شكري. (1998). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية. دراسات: **العلوم التربوية**، **25**(1)، 75-89.

نصر، حمدان. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة الرابعة (7)، 199-242

نصر، حمدان. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية. **مؤتة للبحوث والدراسات**، **13**(1)، 103-133.

نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، **15**(3)، 223-277.

نصر، حمدان ومناصرة، يوسف. (2008). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة العربية للتربية**، **28**(2)، 84-110.

نصيرات، صالح. (2006). **طرق تدريس العربية**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). **الكتابة الفنية: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها**. عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

هباشي، لطيفة. (2008). **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد. (2004). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الوتار، نوري. (2001). **100 سبب لضعف الطلاب في القراءة**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم.(1999). **منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي- الجزء الأول** (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي- الجزء الثاني** (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2008). **لغتي الجميلة للصف العاشر- الجزء الأول** (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2008). **لغتي الجميلة للصف العاشر- الجزء الثاني** (الطبعة التجريبية)، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2012/2011). **وثيقة تقويم تعلّم الطلبة مادة اللغة العربية للصفوف 5-10** (طبعة تجريبية). المديرية العامة للتقويم التربوي: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (بدون تاريخ). **تصوّر مقترح لتنمية مهارة القراءة الإثرائية**. المديرية العامة للمناهج: دائرة تطوير مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

Admas, W. (1977). **Developing Reading Versatility**. (2nd ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Al-Ajmi, M. (2007). **Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students in the Basic Education Schools in Oman.** Unpubished PhD, University of Bath.

Albertson, L. & Felix, B. (2001). Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students Creative Writing, **Journal of Secondary Gifted Education**, winter **12**(1),81- 90.

Arafat, M. (2006). **Study Skills Principles & Practices : How to be Successful Learner**. Amman: Al-Falah and Amman: Dar Hanain.

Barns, P. Roe, C. & Betty, D. (1980). **Teaching Reading in Today's Elementary School** (2nd ed). Chicsgo Mac Nally College.

Bloomfield, L. (2004). **The Importance of Writing**. Retrieved October 22, 2007 from http:plagiarism. Phys.virginita. edu.

Burges, J. (2006). **Creative writing.** NY: Harper and Row Press.

Calkin, A. (1990). Measuring Critical Writing to Write. **Journal of Precision Teaching and Celeration**, 14(1), 89-90.

Candlin, C. & Widdowson, H. (1997). **Languge Teaching : A Scheme for Teacher Education** (2nd ed). New York : Oxford.

Carson, K., Bitter, M., Cameron, R., Brown, M., & Meyer, S. (1994). Creative Thinking as Apredictor of School Aged Children's Stress Responses And Cooping Abilities, **Creativity Research Journal,** 7(2), 145- 158.

Chaffee, J. (1999). **Critical Thinking Thoughtful writing: A Rhetoric with reading**. New York: Houghton Mifflin Company.

Chapman, A. (1993). **Making Sense: Teaching Critical Reading Across the Curriculum.** New York: College Entrance Examination Board.

Christopher, E. (1996). Teaching Creative Writing In The Elementary School, **Eric Digest. ED 391182**. Available: http://www.ericfacility.net/ericjigests/ed391182.

Collins, D. (1993).Teaching Critical Reading through Literature. **(ERIC Document Reproduction Service No ED 363869).**

Combs, R. (1992). Developing Critical Reading Skills through whole language Strategies. Foundation in Reading. **(ERIC document Reproduction Service No ED 353556.**

Debra, S. (2010). Critical Reading Strategies. **Reading Reviaw,** (1), 2-6.

Delala, S. (2007). What is critical Reading. **Journal of Education, 1** (1), 20-42.

Essex, C. (1996). Teaching Creative writing in the Elementary school. Information- Analyses- **ERIC, AN: ED 391182.**

Glenn, W. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. **Int.Rreading, 10** (20), 10 – 20.

Hamfri, S. (2006). Critical Sources in Reading and Writing, **British Educational Journal, 3** (1), 20-40.

Harmer, J. (2004). **How to Teach writing.** (3ed ed). Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

Harriso, C. & Coles, M. (1992). **The Reading for Real Handbook.** London. end New York: Routledge.

Icmez , S. (2009). Motivation and critical reading in efl classrooms : A case of elt preparatory students. **Journal of Theory and practice in Education, 5** (2) , 123 – 147.

John, C. (1999). **Critical Thinking Thoughtful Writing.** A Rhetoric With Reading, University of New York.

Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grade. **Educational Psychology, 80**(4), 444-736.

Kerland, D. (2004). How To read critically. **Writing and readin Journal, 3** (1), 1-2.

Kobayashi, K. (2007). The Influence of critical Reading Orientation on External Strategy Use during Expository Text Reading. **Educational psychology, 27** (3), 363 – 375.

Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts. **International sci Journal, 37** (1), 311 – 324.

Krashen, S. (2006). Free Reading. **School Library Journal**. Retrieved 17/7/2009 from

http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6367048.html.

Little, C. & Hines, A. (2006).Time to Read: Advancing Reading A chievement after School. **Journal of Advanced Academics, 18** (1), 8-33.

Littlefair, A. (1992). Reading and Writing Across the Curriculum: In Harriso Colin & Coles Martin (Eds),**The Reading for Real Handbook** (PP 83 – 99). London and New York: Routledge.

Norton, L. (1994). Creative Thinking and the Reflective Practitioner, **Journal Instructional Psychology**, Alamba 21(2), 140- 146

Olson, V & Ames, S. (1972). **Teaching Reading skills in Secondary School.** New York: Harber and Row.

Peter, G. & Margaret, H. (1999). **The development of independent Reading: Reading support Explained**. London and Cambridge: Running Head Limited.

Roe. D. Stoodt, D. & Burns, C. (1978). **Reading Instruction in the Secondary School.** Chicago: Rand McNally Colleges.

Rosenberg V. (1989). **Reading, Writing and Thinking: Critical Connections.** New York: Random House.

Sanchez, M.(2009). Building up Literary Reading Responses in foreign language classrooms. **ELTED, 12** (1), 1 - 19.

Schreiber, J. (2003). Exploring ,etacognition and self-regulation in an enrichment reading program, Ph. D dissertation, The University of Connecticut, United States.Retrieved April, 2008 from ProQuest Digital Dissertations Jatabase. (**Publication No. AAT 3095842**).

Snowball, D. (2005). **Comprehension – an overview.** New York : Aussi interactive port Washington.

Spache, D & spache, B. (1977). **Reading in the Elementary School** (4th ed) . Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Torrance. E. (1977). **Creativity in the classroom.** Washington: D. C. National Education Association.

Van, G. (2005). What is critical thinking? **Critical Reading, 2** (3), 1-7.

Veatch, J. Acinapuro, P. (1978). **Reading in the Elementary School** (2nd ed). New York: john Wiley & Sons.

الملحق (أ)

أسماء المحكّمين لمهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة

م	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	أ. د أمين الكخن	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ الجامعة الأردنية
2	أ. د حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
3	أ. د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة عمان العربية
4	أ. د عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
5	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
6	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
7	د. عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد/ جامعة نزوى
8	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
9	د. زوينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
10	د. سالم بن خلفان بن حميد الخايفي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
11	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
12	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
13	أ. بدرية بنت خلفان اليحيائية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	عضو فني متابعة وتقييم أداء أول/ وزارة التربية والتعليم
14	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
15	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
16	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
17	أ. سعيد بن راشد بن عبيد الخصيبي	بكالوريوس في التربية لغة عربية	عضو مناهج اللغة العربية/ المديرية العامة للمناهج

الملحق (ب)

قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	- تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. - تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. - تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	- تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. - تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	- تحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وأهدافه. - استنتاج أغراض المؤلّف غير المصرّح بها وأهدافه.
5	كشف تحيّز المؤلف.	- تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. - تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	- إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. - إصدار حكم يتعلّق بلغة المقروء. - إصدار حكم يتعلّق بأسلوب المقروء.

الملحق (ت)

أسماء المحكّمين لاختبار القراءة الناقدة

م	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	أ. د حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ بكلية التربية/ جامعة اليرموك
2	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
5	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
6	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
	د. نضال كمال الشريفين	قياس وتقويم	كلية التربية/ جامعة اليرموك
	د. زوينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
	د. سالم بن خلفان بن حميد الخايفي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
7	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
8	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
10	د. يسرية بنت علي آل جميل	التربية وتكنولوجيا التعليم	عضو فني دراسات ومتابعة بمكتب المدير العام للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
11	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
12	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
13	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

الملحق (ث)

اختبار القراءة الناقدة في صورته النهائيّة للمحكّمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم المناهج والتدريس

الفاضل الدكتور / .... المحترم

الفاضل الأستاذ/.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

فتقوم الباحثة بدراسة عنوانها "**أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بسلطنة عُمان**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبارٍ يقيس مدى امتلاك طالبات الصف العاشر الأساسيّ لمهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة المعتمدة في الدراسة.

ولثقة الباحثة بخبرتكم في هذا المجال، فإنها تودّ منكم التفضّل بقراءة الاختبار، وإبداء رأيكم فيه من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- ملاءمة نصي الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسيّ.
- شمولية الاختبار لمهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، ومؤشّراتها السلوكيّة (مرفق).
- دقّة صياغة أرومات الأسئلة.
- دقّة صياغة إجابات الأسئلة.
- أيّة ملاحظاتٍ أخرى ترونها مناسبةً، سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

اختبار القراءة الناقدة

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

بين يديك اختبار تهدف الباحثة من خلاله قياس أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ. يرجى منك اتّباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقّةٍ، علمًا بأنّ إجابتك ستتعامل معها الباحثة بسرّيّةٍ تامّةٍ؛ لأغراض البحث العلميّ.

تعليمات الاختبار:

1_ ابدئي بكتابة اسمك وصفك على ورقة الأسئلة.

2_ اقرئي فقرات الاختبار والنصين المرفقين معه قراءةً جيّدةً قبل الإجابة.

3_ يتكون الاختبار من (21) فقرةً، (8) فقراتٍ منه من نوع الاختيار من متعدّد، و(12) فقرةً من نوع الإكمال، و(1) فقرةً واحدةً من نوع المقال، وقد وُضِعت فقرات الاختبار بعد كلّ نصٍّ من النصين المرفقين معه، عدا الفقرة الأخيرة التي تمثّل سؤال المقال وُضِعت في نهاية الأسئلة؛ لأنها شملت النصّين معًا.

4_ أجيبي عن جميع فقرات الاختبار.

5_ زمن الاختبار (60) دقيقةً.

شاكرة لك حسن تعاونك

الباحثة

اسم الطالبة: ....
المدرسة: ....
الصف...

اقرئي النصّ الآتي، ثم أجيبي عما يليه من أسئلة:

حكاية أوّل ميكروب

إنّ سعي الإنسان وراء كشف الحقيقة يُعدُّ من أعظم ما يبذله من مجهوداتٍ، وتاريخ هذا السعي له قيمته الإنسانيّة المطلقة في حدّ ذاته، علاوة على ما يمدّنا به من المساعدة في تفهّم الحاضر وتتبّع أحواله في الماضي السحيق، وقد يبدو لأوّل وهلةٍ عند بعض الناس أنّ دراسة قصّة أيّ علمٍ من العلوم عملٌ غير ضروريّ، ولكنّ الحقيقة تخالف هذا الرأي؛ فكيف يمكن أن نستوعب الجديد في العلم ما لم نلمّ إلمامةً كافيةً بأعمال مَنْ سبقنا من أساطين العلماء، وأن نستعرض جهود الأجيال السابقة في سبر أغوارها وأسرارها.

إنّ المغامرات التي قام بها الروّاد الأوائل في علم الميكروبات لا تقلُّ في روعتها ولا في تشويق القارئ إلى متابعتها عمّا نراه مسطورًا في قصص المغامرات القديمة. إنهم أزاحوا الستار عن عالمٍ مترامي الأطراف من الكائنات الحيّة الدقيقة التي لم يكن يعلم بوجودها إلا خالقها سبحانه وتعالى.

ولقد أزاح الستار عن عالم الميكروبات رائد يُدعى "انتوني فان ليفينهوك" (1632-1723م)، كان يعمل في محل لبيع الأقمشة والخردوات نهارًا، وبوابًا لإحدى الصالات ليلاً. وكان "ليفينهوك" يهوى صناعة العدسات وصقلها وتركيب المجاهر المركّبة منها. ولقد قام خلال حياته بصناعة 419 عدسةً، ركّب منها 247 مجهرًا بسيطًا، لها قوة تكبيرٍ ما بين 40 إلى 270 مرّةً. وكان دائب العمل، قاده حُبُّ الاستطلاع الشديد إلى أن يوجّه عدسات مجاهره إلى كلّ شيءٍ يقع تحت بصره، كالمياه الراكدة ومياه الأمطار وكشط الأسنان والحشرات وجلد الإنسان والألياف والأقمشة وغيرها.

وفي إحدى محاولاته لمعرفة سبب الطعم اللاذع الذي يظهر في الفلفل عند تحليله، قام بنقع الفلفل في الماء، وأخذ قطرةً من المنقوع ليفحصها تحت مجهره، فبهره عالم الميكروبات الذي ظهر أمام عدساته، وبدأ من فوره في وصف هذه الكائنات الحيّة الدقيقة، وأسماها بالحيوانات الصغيرة، ورسمها بعنايةٍ وإتقانٍ، وحدّد أحجامها بمقارنتها بأشياء معروفة مثل الشعر وحبّات الرمل.

واعتقد معظم جيران "ليفينهوك" أنه أُصيب بالجنون عندما وصف لهم ما رآه إلا واحدًا من أصدقائه يُدعى "جرافت" آمن بعمله، وقدّمه إلى الجمعية الملكية في لندن والتي كان سكرتيرها صديقًا له. فتولّت الجمعية رعايته ونشر أبحاثه. ولولا فضل "جرافت" على "ليفينهوك"

لتوارى عمله عن الأنظار، ولتأخّر اكتشاف عالم الميكروبات لفترةٍ لا يعلم مداها إلا الله سبحانه وتعالى.

وعلى الرغم من أنّ "ليفينهوك" اكتشف الكثير من الخفايا التشريحيّة في الجسم البشريّ، وكشف النقاب عن العديد من تركيبات النباتات، فهو مثلاً أول من رأى كرات الدم الحمراء، إلا أنّه لم ينل شهرته الواسعة إلا باكتشافه لعالم الميكروبات.

ولقد توقّفت الدراسات والبحوث في علم الميكروبات بوفاة "ليفينهوك" عام 1723م في عامه الحادي والتسعين. وذهب معه هذا المجال الجديد من العلوم، ودخل في فترة ظلامٍ كثيفٍ امتدت حوالي قرنٍ من الزمان.

وليس أدلّ على عدم توفر الجِدّيّة والصبر والدّقّة في العمل عند مَنْ تلا "ليفينهوك" من الباحثين، من الكتاب الذي نشره "جوبلت" عن مشاهداته في عالم الميكروبات، وأقسم على صفحاته أنّه رأى تحت عدسات مجهره صورةً لوجه رجلٍ ذي شاربٍ.

د: محمد صابر

من كتاب "مطالعات علميّة"

بتصرّف

فقرات الاختبار

أولاً_ تخيّري الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:

س1: العبارة التي تمثل رأيًا في النصّ من بين العبارات الآتية، هي:

أ_ اتّهام الناس لليفينهوك بالجنون.

ب_استيعاب أيّ علمٍ جديدٍ يستدعي الإلمام الكافي بأعمال السابقين، واستعراض جهودهم فيه.

ج_ يُعدُّ ليفينهوك أول من أزاح الستار عن عالم الميكروبات.

د_ دراسة قصة أيّ علمٍ أمرٌ غير ضروريّ.

س2: سبب اكتشاف ليفينهوك لعالم الميكروبات، هو:

أ_ صديقه جرافت.

ب_ حُبُّ استطلاعه الشديد لمعرفة كلّ ما كان يقع تحت بصره.

ج_ عمله بوابًا لإحدى الصالات.

د_ هوايته لصناعة العدسات وصقلها وتركيب المجاهر المركّبة منها.

س3: أدّى تقديم جرافت لليفينهوك إلى الجمعية الملكية في لندن إلى:

أ_ اكتشافه عالم الميكروبات.

ب_ إقامته معرضًا؛ لعرض اكتشافاته.

ج_ رعايته ونشر أبحاثه.

د_انتشار عمله.

س4: وجه الشبه بين الكائنات الحية الدقيقة وحبّات الرمل عند ليفينهوك، هو:

أ_ الشكل.

ب_ العدد.

ج_ الحجم.

د_ الوزن.

س5: هدف الكاتب المصرّح به في النصّ، تمثّل في:

أ_ عرض جهود أول مكتشف لعالم الميكروبات.

ب_ توقّف الدراسات والبحوث في عالم الميكروبات بوفاة ليفينهوك.

ج_ حرص ليفينهوك الشديد للبحث عن الحقيقة.

د_ تقديم الأدلة والبراهين في اكتشاف أيّ علمٍ من العلوم.

س6: هدف الكاتب غير المصرّح به في النصّ، تمثّل في:

أ_ فائدة البشرية العظمى من اكتشاف عالم الميكروبات.

ب_ توجيه الناس لمعرفة جهود العلماء في الوصول إلى المكتشفات.

ج_ عدم تقدير الناس للعلم في العصر الذي ظهر فيه ليفينهوك.

د_ ضرورة استخدام الخيال في الوصول إلى حقائق الأشياء.

ثانيًا_ أكملي ما يأتي:

س7: من أوجه الاختلاف بين ما قام به ليفينهوك من أعمال وما قام به من جاء بعده، عدم توافر: (يكتفى بذكر اثنين من أوجه الاختلاف)

....

....

س8: من الحقائق الواردة في الفقرة السادسة: (يكتفى بذكر حقيقتين)

....

....

س9: تمثّل موقف الكاتب من ليفينهوك في:

....

س10: من عبارات الإقناع التي استخدمها الكاتب ليدلّل على ما قام به ليفينهوك، هي: (يكتفى بذكر عبارتين)

....

....

اقرئي النصّ الآتي، ثم أجيبي عما يليه من أسئلة:

الصيَّاد

حدّث أحد الأصدقاء: بينما أنا في منزلي صبيحة يوم إذ دخل عليّ رجلٌ صيَّادٌ يحمل فوق عاتقه شبكةً داخلها سمكة كبيرة، فعرضها عليّ، فلم أساومه فيها بل نقدتُه الثمن الذي أراد، وأخذه شاكرًا متهلّلاً، وقال: هذه هي المرة الأولى التي أخذت فيها الثمن الذي اقترحته، أحسن الله إليك كما أحسنت إليّ، وجعلك سعيدًا في نفسك، كما جعلك سعيدًا في مالك، فسررت بهذه الدعوة كثيرًا، وطمعت في أن تتفتح لها أبواب السماء المتعلّقة. وعجبت أن يهتدي شيخٌ عاميٌّ إلى معرفةٍ حقيقيّةٍ لا يعرفها إلا القليل الخاصة، و هي أنّ للسعادة النفسية شأنًا غير شأن سعادة المال، فابتسم ابتسامةً هادئةً مؤثّرةً، وقال: لو كانت السعادة سعادة المال لكنت أشقى الناس. فقلت: وهل تعدُّ نفسك سعيدًا؟ قال: نعم؛ لأنني قانعٌ برزقي مغتبطٌ بعيشي، لا أحزن على فائتٍ من العيش ولا تذهب نفسي حسرة وراء مطمعٍ من المطامع، فمن أيّ بابٍ يخلص الشقاء إلى قلبي؟ قلت: كيف تعدُّ نفسك سعيدًا، وأنت حافٍ غير منتعلٍ، وعارٍ إلا قليلاً من الأسمال البالية والأطمار السحيقة؟ قال: إن كانت السعادة لذّة النفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها، فأنا سعيدٌ؛ لأني لا أجد في رثاثة ملبسي ولا في خشونة عيشي ما يولّد لي ألمًا، أو يسبّب لي همًّا. قلت: ألا يحزنك النظر إلى الأغنياء في أثاثهم، وقصورهم ومراكبهم، ومطعمهم ومشربهم، ألا يحزنك هذا الفرق العظيم بين حالتك وحالتهم؟ قال: إنما يصغر جميع هذه المناظر في عيني ويهوّنها عندي أني لا أجد أصحابها قد نالوا من السعادة بوجودها أكثر مما نلته بفقدانها .

هذه المطاعم التي تذكرها إن كان الغرض منها الامتلاء فأنا لا أذكر أني بتُّ ليلةً في حياتي جائعًا، وإن كان الغرض منها قضاء شهوة النفس فأنا لا آكل إلا إذا جعت، أما القصور، فإن لديّ كوخًا صغيرًا لا أشعر أنه يضيق بي وبزوجتي وولدي. وإن كان لابدَّ من إمتاع النظر بالمناظر الجميلة فحسبي أن أحمل شبكتي على عاتقي مطلع كلّ فجرٍ وأذهب بها إلى شاطىء النهر، فأرى منظر السماء والماء، والأشعة البيضاء، والمروج الخضراء، فما هي إلا لفتة الجيد أن يطلع من ناحية الشرق قرص الشمس كأنّه مجنٌ من ذهبٍ أو قطعةٌ من لهبٍ، فلا يبعد عن خط الأفق ميلاً أو ميلين حتى ينثر فوق سطح النهر حليّه المتكسّر، أو درّه المتحدّر، فإذا تجلّى هذا المنظر أمام عيني يتخلّله سكون الطبيعة وهدوؤها، ملك عليّ شعوري ووجداني فأستغرق فيه استغراق النائم في الأحلام اللذيذة. ولا أزال هكذا هائمًا في أحلامي، حتى أشعر بجذبةٍ قويّةٍ في يدي فأنتبه فإذا السمك يضطرب، وما اضطرابه إلا أنّه فارق الفضاء الذي كان يهيم فيه مطلق السراح، وبات في المحبس الذي لا يجد فيه مراحًا ولا مضطّربًا، فلا أجد له شبيهًا في حالتيه إلا الفقراء والأغنياء، يمشي الفقير كما يشتهي وينتقل حيث يريد، أما الغني فلا يتحرّك ولا يسكن إلا وعليه من الأحداق نطاقٌ، ومن الأرصاد أغلالٌ وأطواقٌ. فإذا أخذت من السمك

كفاف يومي عدت به وبعته في الأسواق، فإذا أدبر النهار عدت إلى منزلي فيعتنقني ولدي وتبشّ في وجهي زوجتي، فإذا قضيت بالسعي حق عيالي، وبالصلاة حقّ ربي، نمتُ في فراشي نومةً هادئةً مطمئنةً لا أحتاج معها إلى ديباجٍ وحريرٍ أو مهدٍ وثيرٍ، فهل أعدُّ نفسي شقيًّا، وأنا أروَح الناس بالاً، وإن كنت أقلهم مالاً؟

قال المتحدّث: فأكبرت الرجل في نفسي كلّ الإكبار، وأعجبت بصفاء ذهنه وذكاء قلبه، وحسدته على قناعته بسعادة نفسه، وقلت له: يا شيخ، إنّ الناس جميعًا يبكون على السعادة ويفتشون عنها فلا يجدونها فاستقرّ رأيهم على أنّ الشقاء ملازمٌ للحياة لا ينفكّ عنها، فكيف تعدُّ العالم سعيدًا وما هو إلا في شقاءٍ؟ قال: لا يا سيدي، إنّ الإنسان سعيدٌ بفطرته، وإنّما هو الذي يجلب إلى نفسه الشقاء بشدة طمعه في المال، إنّ كثيرًا ممّا يصيب الناس من شقوةٍ إنّما يأتي من طريق الأخلاق الباطنة، لا من طريق الوقائع الظاهرة، الحاسد يتألّم كلما وقع نظره على محسودٍ، والحاقد يتألّم كلما تذكّر أنّه عاجزٌ عن الانتقام من عدوّه، والطمّاع يتألّم كلما خاب أمله في مطمعٍ، والظالم يتألّم كلما سمع ابتهال المظلوم بالدعاء عليه، أو حاقت به عاقبة ظلمه، مَنْ أراد أن يطلب السعادة فليطلبها بين جوانب النفس الفاضلة وإلا فهو أشقى العالمين، وإنْ أحرز ذخائر الأرض وخزائن السماء.

قال الصديق: فما وصل الصيّاد من حديثه إلى هذا الحدّ حتى نهض قائمًا وتناول عصاه، وقال: أستودعك الله يا سيدي وأدعو لك الدعوة التي أحببتّها لنفسك وأحببتُها لك، وهي أن يجعلك الله سعيدًا في نفسك، كما جعلك سعيدًا في مالك، والسلام عليكم ورحمة الله.

مصطفى لطفي المنفلوطي

بتصرّف

فقرات الاختبار

أولاً_ تخيّري الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:

س11: وجه الشبه بين الأغنياء والسمك في شبكة الصيّاد، هو:

أ_ كثرة القيود.

ب_ عدم السعادة.

ج_ الاضطراب.

د_ الشقاء.

س12: وجه الاختلاف بين الفقير والغني كما وضّحه الصيّاد، هو:

أ_ المال.

ب_ المكانة.

ج_ الحرّية.

د_ السعادة.

ثانيًا_ أكملي الفراغات فيما يأتي:

س13: الجمل والعبارات الدالة على الحقيقة في الفقرتين: الثانية والثالثة من النصّ، هي:

....

....

....

....

س14: الجمل والعبارات الدالة على الرأي في الفقرتين: الأولى والثالثة من النصّ، هي:

....

....

....

س15: الجمل والعبارات الدالة على الأسباب في الفقرتين: الأولى والثانية من النصّ، هي:

....

....

....

....

س16: الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب في الفقرتين: الأولى والثانية من النصّ، هي:

....

....

....

....

س17: هدف الكاتب المصرّح به في النصّ، هو:

....

س18: الغرض الذي رمى إليه الكاتب من عقد مقارنة بين الفقراء والأغنياء، هو:

....

س19: من عبارات الإقناع التي استخدمها الكاتب ليدلّل على أنّ الإنسان هو الذي يجلب إلى نفسه الشقاء، هي: (يكتفى بذكر عبارتين)

....

....

س20: تمثّل موقف الكاتب من الصيّاد، في:

....

س21: بعد قراءتك للنصّين: الأول والثاني، ما الحكم الذي تطلقينه فيما يتعلّق: بمضمونهما، ولغتهما، وأسلوبهما؟ مع التعليل.

النصّ / الحكم مع التعليل	الأول	الثاني
المضمون		
اللغة		
الأسلوب		

قائمة مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	-تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. -تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	-تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. -تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	-تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. -تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	-تحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وأهدافه. -استنتاج أغراض المؤلّف غير المصرّح بها وأهدافه.
5	كشف تحيّز المؤلف.	-تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. -تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	-إصدار حكمٍ يتعلق بمضمون المقروء. -إصدار حكمٍ يتعلّق بلغة المقروء. -إصدار حكمٍ يتعلّق بأسلوب المقروء.

الملحق (ج)

مواصفات اختبار القراءة الناقدة

م	المهارة	المؤشرّ السلوكيّ	رقم السؤال الذي يقيسه	نوعه	عدد الدرجات
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	-تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. -تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.	13،8 14،1	إكمال، إكمال اختيار من متعدّد، إكمال	4،2 4،2
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	-تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. -تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.	15،2 16،3	اختيار من متعدّد، إكمال اختيار من متعدّد، إكمال	4،2 4،2
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	-تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. -تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.	11،4 12،7	اختيار من متعدّد، اختيار من متعدّد إكمال، اختيار من متعدّد	2،2 2،2
4	تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه.	-تحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وأهدافه. -استنتاج أغراض المؤلّف غير المصرّح بها وأهدافه.	17،5 18،6	اختيار من متعدّد، إكمال اختيار من متعدّد، إكمال	2،2 2،2
5	كشف تحيّز المؤلّف.	-تحديد مواقف المؤلّف واتجاهاته. -تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.	20،9 19،10	إكمال، إكمال إكمال، إكمال	2،2 2،2
6	تقويم المقروء.	-إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. -إصدار حكمٍ يتعلّق بلغة المقروء. -إصدار حكم يتعلّق بأسلوب المقروء.	21،21 21،21 21،21	مقالي، مقالي مقالي، مقالي مقالي، مقالي	2،2 2،2 2،2
		المجموع			60

الملحق (ح)

أسماء المعلّمات المصحّحات لاختبار القراءة الناقدة

م	اسم المعلّمة	المؤهّل الدراسيّ	فئة الاختبار	المجموعة
1	فايزة بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	_ليسانس لغة عربية/ كلية دبي للدراسات الإسلامية والعربية. _دبلوم عالي في التأهيل التربوي/ جامعة نزوى.	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ المجموعة التجريبيّة _ المجموعة الضابطة
2	محفوظة بنت سليمان بن خميس السابقية	_ بكالوريوس آداب لغة عربية/ جامعة السلطان قابوس. _ وتأهيل تربوي بمعهد التأهيل التربوي/ سلطنة عُمان.	القبلي والبعدي	العينة الاستطلاعيّة
3	غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	الباحثة	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ العينة الاستطلاعيّة _ المجموعة التجريبيّة _ المجموعة الضابطة

الملحق (خ)

نموذج إجابة اختبار القراءة الناقدة

الدرجة من (ستون)

النص	رقم الفقرة	الإجابة	الدرجة
الأوّل (حكاية أوّل ميكروب) أولاً_ تخيّري الإجابة الصحيحة	1	د	2
	2	ب	2
	3	ج	2
	4	ج	2
	5	أ	2
	6	ب	2
ثانيًا_ أكملي ما يأتي:	7	_ الأمانة. _ الصبر. _ الدقة. _ البحث عن الحقيقة. **(يكتفى بذكر اثنين)**	2
	8	_ اكتشاف ليفينهوك الكثير من الخفايا التشريحيّة في الجسم البشريّ. _ كشف النقاب عن العديد من تركيبات النباتات _ أوّل من رأى كرات الدم الحمراء. _ نال شهرةً واسعةً باكتشاف عالم الميكروبات. **(يكتفى بذكر حقيقتين)**	(2) درجتان لكلٍّ درجة
	9	_ إبرازه للجهود التي قام بها ليفينهوك في اكتشاف عالم الميكروبات.	2
	10	_ إنّه كان دائب العمل، قاده حُبُّ الاستطلاع الشديد إلى أن يوجّه عدسات مجاهره إلى كلّ شيءٍ يقع تحت بصره. _ اكتشافه الكثير من الخفايا التشريحيّة في الجسم البشريّ، وكشفه النقاب عن العديد من تركيبات النباتات _ لم ينل شهرته الواسعة إلا باكتشافه لعالم الميكروبات. _ توقّفت الدراسات والبحوث في علم الميكروبات بوفاته. **(يكتفى بذكر عبارتين)**	(2) درجتان لكلٍّ درجة

الثّاني (الصيّاد)	11	أ	2
أولاً_ تخيّري الإجابة الصحيحة	12	ج	2
ثانيًا_ أكملي ما يأتي:	13	– يمشي الفقير كما يشتهي وينتقل حيث يريد. _ لا يتحرّك الغني ولا يسكن إلا وعليه من الأحداق نطاقٌ، ومن الأرصاد أغلالٌ وأطواقٌ. _ الإنسان سعيدٌ بفطرته. _ ما يصيب الناس من شقوةٍ يأتي من طريق الأخلاق الباطنة، لا من طريق الوقائع الظاهرة.	(4) درجات لكلٍّ درجة.
	14	_ إن للسعادة النفسية شأنًا غير شأن سعادة المال. _ لو كانت السعادة سعادة المال لكنتُ أشقى الناس. _ إن كانت السعادة لذّة النفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها فأنا سعيدٌ. _ إنّ الشقاء ملازمٌ للحياة لا ينفكّ عنها.	(4) درجات لكلٍّ درجة.
	15	_ إنني قانعٌ برزقي مغتبطٌ بعيشي. _ إن كانت السعادة لذّة النفس وراحتها وكان الشقاء ألمها وعناءها. _ إمتاعي النظر بالمناظر الجميلة. _قضائي بالسعي حقّ عيالي، وبالصلاة حقّ ربي.	(4) درجات لكلٍّ درجة.
	16	_ فمن أيّ بابٍ يخلص الشقاء إلى قلبي؟ _ فأنا سعيدٌ. _ يملك عليّ شعوري ووجداني، فأستغرق فيه استغراق النائم في الأحلام اللذيذة. _ أنام في فراشي نومةً هادئةً مطمئنةً، لا أحتاج معها إلى ديباجٍ وحريرٍ أو مهدٍ وثيرٍ.	(4) درجات لكلٍّ درجة.
	17	_ توضيح حياة كلّ من الغني والفقير.	2
	18	_ إنّ سعادة الإنسان وشقاءه بيده.	2
	19	_ الحاسد يتألّم كلّما وقع نظره على محسودٍ. _الحاقد يتألّم كلّما تذكّر أنّه عاجزٌ عن الانتقام من عدوّه. _الطمّاع يتألّم كلّما خاب أمله في مطمعٍ. _الظالم يتألّم كلّما سمع ابتهال المظلوم بالدعاء عليه، أو حاقت به عاقبة ظلمه.	(2) لكلٍّ درجة

	(يكتفى بذكر عبارتين)		
2	_ إعجابه بصفاء ذهنه، وذكاء قلبه،	20	
2 2 2 2 2 2	النصّ الأول: المضمون: واضحٌ؛ فأفكاره مترابطةٌ متسلسلةٌ، دُعّمت بالأدلة والشواهد. اللغة: سهلةٌ وواضحةٌ؛ لأنّ كلماتها وتراكيبها ليس بهما غموضٌ. الأسلوب: واضحٌ وسهلٌ وغير معقّدٍ؛ استخدم التشبيهات، كما استخدم الأسلوبين: الإنشائي والخبري. **ملاحظة: (أي إجابة تعبّر بها الطالبة تتضمّن ما تمّ ذكره).** النصّ الثاني: المضمون: واضحٌ؛ فأفكاره مترابطةٌ متسلسلةٌ، دُعّمت بالأدلة والشواهد. اللغة: سهلةٌ وواضحةٌ؛ لأنّ ألفاظها وتراكيبها ليس بهما غموضٌ. الأسلوب: واضحٌ وسهلٌ وغير معقّدٍ؛ استخدم التشبيهات والمقارنات، كما استخدم الأسلوبين: الإنشائي والخبري. **ملاحظة: (أي إجابة تعبّر بها الطالبة تتضمّن ما تمّ ذكره).**	21	
60			المجموع

الملحق (د)

قائمة مهارات الكتابة الإبداعيّة في صورتها النهائيّة

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	الأصالة Originality	- تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع. - ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.
2	الطلاقة Fluency	- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة. - تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة. - تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة. - استخدام الصور البيانية المعبّرة.
3	المرونة Flexibility	- الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط. - كتابة أفكار متنوّعة تثري الموضوع. - تنويع الأساليب المعبّرة عن الأفكار المطروحة.
4	التوسّع Elaboration	- كتابة أفكار متعدّدة للموضوع. - تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة. - تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

الملحق (ذ)

أسماء المحكّمين لاختبار الكتابة الإبداعيّة

وقائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة

م	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
4	د. زوينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
5	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
6	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
7	د. يسرية بنت علي آل جميل	التربية وتكنولوجيا التعليم	عضو فني دراسات ومتابعة بمكتب المدير العام للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
8	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
9	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
10	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

الملحق (ر)

اختبار الكتابة الإبداعيّة للمحكّمين في صورته النهائيّة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم المناهج والتدريس

الفاضل الدكتور / .... المحترم

الفاضل الأستاذ/.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

فتقوم الباحثة بدراسة عنوانها "**أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بسلطنة عُمان**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبارٍ يقيس مدى امتلاك طالبات الصف العاشر الأساسيّ لمهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة المعتمدة في الدراسة.

ولثقة الباحثة بخبرتكم في هذا المجال، فإنها تودّ منكم التفضّل بقراءة الاختبار، وإبداء رأيكم فيه من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- ملاءمة الموضوعات المطروحة في الاختبار لطالبات الصف العاشر الأساسيّ.
- دقّة صياغة موضوعات الاختبار.
- ملاءمة كلّ مؤشّرٍ سلوكيٍّ للمهارة التي وُضِع لها (مرفق).
- مناسبة الدرجة للمؤشّر السلوكيّ الذي وُضِعت له (مرفق).
- أيّة ملاحظاتٍ أخرى ترونها مناسبة، سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

اختبار الكتابة الإبداعيّة

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

بين يديك اختبار تهدف الباحثة من خلاله قياس أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ. يرجى منك اتّباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقّة، علمًا بأن إجابتك ستتعامل معها الباحثة بسرّية تامة؛ لأغراض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

1_ ابدئي بكتابة اسمك وصفك على ورقة الأسئلة.

2_ اقرئي سؤالي الاختبار بدقة.

3_ اكتبي في موضوعٍ واحدٍ فقط من الموضوعات الأربعة المطروحة في السؤال الأول، وذلك على أيّ شكلٍ من أشكال الكتابة الآتية: (قصّة، مقال، خاطرة، سيرة "ذاتيّة، غيريّة"، مسرحيّة).

4_ اكتبي في موضوع السؤال الثاني، وذلك على أيّ شكلٍ من أشكال الكتابة الآتية: (قصّة، مقال، خاطرة، سيرة "ذاتيّة، غيريّة"، مسرحيّة)، على أن يكون مخالفًا للشكل المكتوب في السؤال الأول.

5_ ضعي علامات الترقيم، وأدوات الربط في أماكنها الصحيحة، مع مراعاة صحة التراكيب النحويّة والصرفيّة والإملائيّة.

6_ زمن الاختبار (50) دقيقة.

شاكرة لك حسن تعاونك

الباحثة

اسم الطالبة: ....
المدرسة: ....
الصف: ....

اختبار الكتابة الإبداعيّة

السؤال الأول:

اكتبي موضوعًا إبداعيًا واحدًا فقط من الموضوعات الأربعة الآتية، سواء أكان ذلك في شكل قصّةٍ، أم مقالٍ، أم خاطرةٍ، أم سيرةٍ "ذاتيّةٍ_ غيريّةٍ"، أم مسرحيّةٍ.

1_ بالرغم من الوسائل المتعدّدة التي تستخدمها الدول للحدّ من الحوادث المروريّة إلا أنّ هذه المشكلة ما زالت في تفاقمٍ مستمرٍ، ويرجع ذلك لأسبابٍ مختلفةٍ ومتعدّدةٍ.

اكتبي موضوعًا في هذا الجانب، مبيّنةً أثر هذه الحوادث على الفرد والمجتمع.

2_ الحياة ذات شأنٍ متقلّب المزاج، لا تستقر على حال واحدةٍ، سعادة وشقاء.. فرح وحزن، وقد تحول بالمرء من درجات السعادة والغنى إلى درجات الشقاء والفقر، والعكس صحيحٌ.

اكتبي موضوعًا في هذا الجانب متمثّلاً في أسرةٍ ثريّةٍ مكوّنة من والدين وثلاثة أبناء وابنتين، تغيّرت عليهم الحياة من الغنى إلى الفقر، موضّحة دورهم في التغلّب على هذه المشكلة، وقدرتهم على اكتشاف أصدقاء المصلحة.

3_ اليد السخيّة التي تنفق دون مقابل، والنفس العطيّة التي تحمل الحب والحنان لمن حولها دون تردّدٍ هي نادرة في هذا الوجود، فالعطاء فضيلةٌ من الفضائل التي قلّما يجدها المرء في هذا الزمن. اكتبي موضوعًا في هذا الجانب.

4_ الصداقة كنزٌ عظيمٌ، ومسؤوليةٌ كبيرةٌ، ولكن ليس باستطاعة كلّ منا أن يكون صديقًا بكلّ ما تحويه هذه الكلمة من معنى. اكتبي في هذا الجانب.

السؤال الثاني:

اكتبي موضوعًا إبداعيًا حرًّا تختارينه أنتِ، وذلك في أيّ شكلٍ من أشكال الكتابة الآتية: (قصّة، مقال، خاطرة، سيرة "ذاتيّة_ غيريّة"، مسرحيّة)، على أن يخالف الشكل المكتوب به في السؤال الأول.

قائمة مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	الأصالة Originality	– تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع. – ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.
2	الطلاقة Fluency	– توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة. – تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة. – تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة. – استخدام الصور البيانية المعبرة.
3	المرونة Flexibility	– الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط. – كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع. – تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار المطروحة.
4	التوسّع Elaboration	– كتابة أفكار متعددة للموضوع. – تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة. – تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة

أولاً_ مجال القصّة:

الدرجة	المؤشّر السلوكيّ	م
3	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محدّدة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
4	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	7
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	8
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	9
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	10
5	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).	11
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.	12
3	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.	13
3	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	14
3	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	15
50	**المجموع**	

ثانيًا_ مجال المقال:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	حسن التمهيد للموضوع.	4
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	5
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	3
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	5
6	اشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.	5
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	3
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	3
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
11	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.	4
12	وضوح ذاتية الكاتب.	3
13	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

ثالثاً- مجال الخاطرة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	4
2	اشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.	5
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
5	استخدامها الصور البيانية المعبرة.	4
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	4
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	4
8	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	4
9	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.	4
10	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	4
11	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	4
12	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

رابعًا- مجال السيرة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	4
2	ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.	4
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	4
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	5
7	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
8	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
9	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	4
10	إبراز طبيعة الشخوص الواردة فيها.	4
11	استخدام الصور البيانية المعبرة.	3
12	انتقاء الكلمات والجمل المعبرة.	3
13	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

خامسًا- مجال المسرحيّة:

الدرجة	المؤشّر السلوكيّ	م
3	تقديم بداية مبتكرة غير مألوفة للموضوع.	1
4	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	2
4	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	3
3	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
3	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	5
3	استخدام الصور البيانية المعبرة.	6
3	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	7
3	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	8
3	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	9
4	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	10
5	وضوح عاصر المسرحية (الشخوص، الأحداث، المكان، الزمان، الحبكة، الحوار)	11
3	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.	12
3	استخدام الحوار المناسب.	13
3	تحديد الشخصيات الرئيسية والثانوية.	14
3	رسم الحل المناسب للصراع الوارد في المسرحية.	15
50	**المجموع**	

الملحق (ز)

أسماء المعلّمات المصحّحات لاختبار الكتابة الإبداعيّة

م	اسم المعلّمة	المؤهّل الدراسيّ	فئة الاختبار	المجموعة
1	سامية بنت سيف بن خلفان الوهيبية	بكالوريوس لغة عربية_ كلية التربية بالرستاق/ سلطنة عمان.	القبلي والبعدي	العينة الاستطلاعيّة
2	فايزة بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	_ليسانس لغة عربية/ كلية دبي للدراسات الإسلامية والعربية. _دبلوم عالي في التأهيل التربوي/ جامعة نزوى.	القبلي والبعدي	المجموعة الضابطة
3	موزة بنت أحمد بن سلطان الحوسنية	_ ليسانس آداب لغة عربية/ جامعة بيروت العربية. _ دبلوم عام في التربية/ جامعة السلطان قابوس.	القبلي والبعدي	المجموعة التجريبيّة
4	غالية بنت زاهر بن عبد الله الخصيبية	الباحثة	_ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي _ القبلي والبعدي	_ العينة الاستطلاعيّة _ المجموعة التجريبيّة _ المجموعة الضابطة

الملحق (س)

قائمة معايير تصحيح اختبار الكتابة الإبداعيّة

أولاً- مجال القصّة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	3
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	4
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محدّدة.	4
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	3
5	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	3
6	استخدام الصور البيانية المعبرة.	3
7	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	4
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	3
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
11	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).	5
12	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.	3
13	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.	3
14	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	3
15	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	3
	المجموع	50

ثانيًا- مجال المقال:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	حسن التمهيد للموضوع.	4
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	5
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	3
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	5
6	اشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.	5
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	3
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	3
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
11	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.	4
12	وضوح ذاتية الكاتب.	3
13	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

ثالثًا- مجال الخاطرة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	4
2	اشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.	5
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
5	استخدامها الصور البيانية المعبرة.	4
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	4
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	4
8	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	4
9	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.	4
10	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	4
11	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	4
12	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

رابعًا- مجال السيرة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.	4
2	ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.	4
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	5
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	4
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	4
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	5
7	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
8	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
9	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	4
10	إبراز طبيعة الشخوص الواردة فيها.	4
11	استخدام الصور البيانية المعبرة.	3
12	انتقاء الكلمات والجمل المعبرة.	3
13	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.	4
	المجموع	**50**

خامسًا- مجال المسرحيّة:

م	المؤشّر السلوكيّ	الدرجة
1	تقديم بداية مبتكرة غير مألوفة للموضوع.	3
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.	4
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.	4
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.	3
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.	3
6	استخدام الصور البيانية المعبرة.	3
7	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.	3
8	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.	3
9	كتابة أفكار متعددة للموضوع.	3
10	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.	4
11	وضوح عاصر المسرحية (الشخوص، الأحداث، المكان، الزمان، الحبكة، الحوار)	5
12	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.	3
13	استخدام الحوار المناسب.	3
14	تحديد الشخصيات الرئيسية والثانوية.	3
15	رسم الحل المناسب للصراع الوارد في المسرحية.	3
	المجموع	**50**

الملحق (ش)

أسماء المحكّمين لموضوعات القراءة الإضافية

م	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد/ جامعة نزوى
4	د. زوينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
5	د. سالم بن خلفان بن حميد الخايفي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبير تربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
6	د. محفوظ بن سليمان الشيادي	علم النفس التربوي	المديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
7	د. معصومة بنت حبيب بن حسين العجمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	خبيرة تربوية بالمديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية والتعليم
8	أ. بدرية بنت خلفان اليحيائية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	عضو فني متابعة وتقييم أداء أول/ وزارة التربية والتعليم
9	أ. سعيد بن عيسى بن سالم الشكيلي	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مدير مشروع التحدث بالفصحى/ المديرية العامة للمناهج
10	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
11	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم
12	أ. سعيد بن راشد بن عبيد الخصيبي	بكالوريوس في التربية لغة عربية	عضو مناهج اللغة العربية/ المديرية العامة للمناهج

الملحق (ص)

موضوعات القراءة الإضافيّة

ولدي رجاء

أحمد حسن الزيّات

يا قارئي أنتَ صديقي فدعني أرقُّ على يديك هذه العَبرات الباقية! هذا ولدي كما ترى رزقته على حالٍ عابسةٍ كاليأس، وكهولةٍ يائسةٍ كالهرم، وحياةٍ باردةٍ كالموت، فأشرق في نفسي الأمل، وأورق عودي إيراق الربيع، وولدَ في حياتي العقيمة معاني الجدّة والاستمرار والخلود.

كنتُ في طريق الحياة كالشارد الهيمان، أنشد الراحة ولا أجد الظّل، وأفيض المحبّة ولا أجد الحبيب، وألبس الأنس وأكسب المال ولا أجد السعادة، وأعالج العيش ولا أدرك الغاية، كنتُ كالصوت الأصمّ لا يرجعه صدى، وكالروح الحائر لا يقرّه هدى، وكالمعنى المبهم لا يحدّده خاطرٌ، كنت كالآلة نتجتها آلةٌ واستهلكه عملٌ، فهي تخدم غيرها بالتسخير، وتُميتُ نفسها بالدأب، ولا تحفظ نوعها بالولادة، فكان يصلني بالماضي أبي، ويمسكني بالحاضر أجلي، ثم لا يربطني بالمستقبل رابطٌ من أملٍ أو ولدٍ، فلما جاء "رجاء" وجدتني أُولد فيه من جديدٍ، فأنا أنظر إلى الدنيا بعين الخيال، وأبسم إلى الوجود بثغر الأطفال، وأضطّرب في الحياة اضطّراب الحيّ إلى الكامل، يدفعهُ من ورائه طمعٌ، ويجذبه من أمامه طموحٌ، شعرت بالدم الحارّ يتدفّق نشيطًا في جسمي، وبالأمل القويّ ينبعث جديدًا في نفسي، وبالمرح الفتيّ يضجّ لاهيًا في حياتي، وبالعيش الكئيب تتراقص على حواشيه الخضر عرائس المنى، فأنا ألعب مع رجاء بلعبه، وأتحدّث إلى رجاء بلغته، وأُتبع عقلي هوى رجاء؛ فأدخل معه في كلّ ملهى دخول البراءة، وأطير به في كلّ روضٍ طيران الفراشة، شغل رجاء فراغي كلّه، وملأ وجودي كلّه، حتى أصبح هو شغلي ووجودي؛ فهو صغيرًا أنا، وأنا كبيرًا هو، يأكل فأشبع، ويشرب فأرتوي، وينام فأستريح، ويحلم فتسبح روحي وروحه في إشراقٍ سماويٍّ من الغبطة لا يوصف ولا يحدّ.

ما هذا الضياء الذي يشعّ في نظراتي؟ ما هذا الرجاء الذي يشعّ في بسماتي؟ ما هذا الرضا الذي يغمر نفسي؟ ما هذا النعيم الذي يملأ شعوري؟ ذلك كلّه انعكاس حياةٍ على حياةٍ، وتدفّق روحٍ في روحٍ، وتأثير ولدٍ في والدٍ.

ثم انقضت تلك السنون الأربع، فصوحت الواحة، وأوحش القفر، وانطفأت الومضة، وأغطش الليل، وتبدّد الحلم، وتجهّم الواقع، وأخفق الطبّ، ومات رجاء.

يا جبّار السموات والأرض رحماك! أفي مثل خفقة الوسنان تبدّل الدنيا غير الدنيا، فيعود النعيم شقاءً، والملأ خلاءً، والأمل ذكرى؟ أفي مثل تحية العجلان يصمت الروض الغرد، ويسكن البيت اللاعب، ويقبح الوجود الجميل؟

حنانيك يا لطيف! ما هذا اللهيب الغريب الذي يهبّ على غشاء الصدر ومراق البطن، فيرمض الحشا، ويذيب لفائف القلب؟ اللهم هذا القضاء فأين اللف؟ وهذا البلاء فأين الصبر؟ وهذا العدل فأين الرحمة؟ وا لهف نفسي عليه ساعة أخذته غصّةُ الموت، وأدركته شهقةُ الروح، فصاح بملء فمه الجميل (بابا! بابا) كأنما ظنّ أباه يدفع عنه ما لا يدفع عن نفسه! لنا الله من قبلك ومن بعدك يا رجاء.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعيّة: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم (الطبعة الأولى). عمّان_ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لقد سكنتُ الرُّبا كما نزلتُ بالسواحل، فلا والله لست قائلاً أيهما أحسن، بيدَ أنَّ ما كان فيه منزلك فذلك خيرٌ لك، ثم اعرف بينهما هذا الفرق وهو أنَّك قد تروّض الجبل وتذلّله فتقتعد من ذروته مهادًا ليّنًا وتفترش من غاربه مجلسًا وطيئًا، فأمَّا البحر فذاك الأبيُّ الجامح العنان لا يمكّنك من ظهره ولا يخولك من جانبه. والجبل تستطيع أن تتخذ فيه كوخًا أو تعرف به صاحب كوخٍ، وقد تبصر به مع المساء مصباحًا فتعرف أنَّ هناك أناسًا قد تستضيفهم فيحسنون قِراك، وقد تبصر بسفحه أشجارًا وأعشابًا وبقلاً وريحانًا تجري من تحتها مياهٌ وأنهارٌ، إن شئتَ كان ذلك في جنابها سعة مرتعٍ وتحت ظلالها حسن مستمتعٍ، ومن أغاريدها حلاوة مسمعٍ. فأمَّا البحر فليس وراءه إلا الخديعة والخب، يلحس قدمك ويلقاك من ترجيع الخرير بتحيّةٍ وسلامٍ، حتى إذا وجد الفرصة لم يدع أن يحطّم عظامك فيلتهمك ويزيل عن فكّيه محمرَّ الزبد فكأنَّما لم يكن شيءٌ، والجبل يرزق الحائر الضالَّ، ماءً وفاكهةً، والبحر يسخر من ظمأ ركّابه ويسلمهم إلى الموت. وللجبل جرمٌ هائل الجسامة، ولكنّه مأمون المضطرّب، سليم المنقلَب، والبحر ناعم المجسّ مصقول الأديم رطب الملامس لامع الصفحات ولكنّه لمعان بطن الأفعوان.

وأنا بعد لا أكره أن يكون لي كوخٌ على شاطئ البحر، ويسرني أن أشرف من نافذتي على العباب الزاخر، كما يسرني أن أقف ناظرًا إلى سبعٍ في قفصه، ويلذّني أن أبصر البحر يمطُّ صلبه الملتمع ويطوي من جانبيه ويبسط، ثم لا ينشب أن يهيج ويحنق فيرغى ويزبد، ويثب على شاطئه وثبة السَّبع على قضبان قفصه ويروح مجنون العباب يضجّ ويصرخ بما لا خوفٌ عليّ منه، وأين الذي سرح طرفه في عرض اليمّ فلم يجد في سعة انفساحه وجلال مرآه مشغلةً عن حقائر الحياة وصغائر شؤونها حتى ينسى في عظمة منظره مَن الحاكم والرئيس ومِن أيّ شعبٍ هو وأيّ لسانٍ يتكلّم وبأيّ مصابيح السماء مناطٌ حظّه وجدّه، ومدار نحسه أو سعده؟ أين الذي أحسّ بهذا الشعور ثم لا يقبل برهةً على البحر فيصغى إلى دقّات موجه على ساحله، تتتابع على ميزان الطبيعة منذ أوجد الله الإنسانيّة ولا تزال كذلك حتى تنقطع دقّات قلبها ويصبح الإنسان صدفةً على شاطئه.

السباعي، محمد. (1970). مشاعر وأفكار. القاهرة: الشركة العربية.

إيتالو كالفينو

الريح التي تهبّ على المدينة من بعيدٍ تجلب لها هدايا غير عاديةٍ لا يشعر بها سوى قلةٌ من ذوي الأرواح شديدة الحساسيّة، مثل الذين يقعون ضحايا حمّى القشّ، فيعطسون لاستنشاقهم غبار طلع الأزهار القادمة من أراضٍ أخرى.

ذات يومٍ، وعلى جانب الشريط الضيّق من الأرض المحيطة بجادّة المدينة، هبّت عاصفةٌ من البذور لا يعلم غير الله من أين أتتْ، منبتة الفطر، ولم يلاحظها أحد سوى "ماركوفالدو" العامل الذي يستقلّ عربة الترام من ذلك المكان كلّ صباحٍ.

كان ماركوفالدو هذا واحدًا من أولئك الذين لم يتكيّفوا مع حياة المدينة: لوحات الإعلانات، وإشارات المرور، وواجهات العرض، واللافتات المضاءة بالنيون والملصقات لم تحظَ جميعًا بالقدرة على لفت انتباهه الذي ربمّا يكون موجّهًا إلى الصحراء يذرع رمالها الشاسعة. وبدلاً من ذلك كان لا يفوته أبدًا أن يلاحظ اصفرار ورقةٍ على غصنٍ، أو ريشةً عالقةً على سطح أحد البيوت، وما من نُعَرَةٍ على ظهر فرس، أو ثقب دودةٍ على غصنٍ، أو قشرة طينٍ مهروسةٍ على جانب الطريق إلا ويلاحظها ماركوفالدو ويتأمّلها مكتشفًا تغيّرات الفصول وأشواق قلبه ومحن وجوده.

وفي صباح أحد الأيام بينما كان ينتظر الترام الذي سيقلّه إلى مقرّ عمله بشركة (سباف وشركاه)_حيث يعمل هناك عاملاً غير ماهرٍ_ لاحظ شيئًا غير عاديٍّ قرب الموقف، على الشريط المُقفِر المتحجّر من الأرض أسفل شريط الأشجار المحاذي للشارع؛ في أماكن معيّنةٍ قرب جذوع الأشجار بدأت تظهر بعض النتوءات، هنا وهناك، وأخذت تتفتّح مفسحةً المجال لبعض الأجسام الدائرية تحت الأرض بالبروز.

وحين انحنى ماركوفالدو لربط حذائه ألقى نظرةً متفحّصةً: لقد كانت فطورًا، فطورًا حقيقيةً تنبت هناك في قلب المدينة! بالنسبة لماركوفالدو، تحوّل هذا العالم الرماديّ التعس _الذي يحيط به_ فجأةً إلى عالم سخيّ يفيض بالثراء الخفيّ. ما يزال ثمّة ما يمكن توقّعه من الحياة خارج معاشه المرتبط بساعات العمل، وبمؤشرات التضخّم، وعلاوة العائلة، وعلاوة غلاء المعيشة.

في أثناء العمل كان ماركوفالدو أكثر شرودًا من المعتاد، لم يكفّ عن التفكير، بينما كان يقوم بتفريغ الصناديق والأكياس، بالفطر الذي كان يخرج ببطءٍ وهدوءٍ من ظلمة الأرض، الفطر الذي لا يدري به أحدٌ غيره وهو يشقّ بثمرته الناضجة سطح الأرض، بعد أن يمتصّ رطوبة الأرض ويكسرَ قشرة التربة. قال ماركوفالدو لنفسه: "مطر ليلةٍ واحدةٍ يكفي، وبعد ذلك يكون جاهزًا للالتقاط". وكان ينتظر بفارغ الصبر ليُخبر زوجته وأولاده الستة باكتشافه هذا.

أعلن لهم وهم يتناولون عشاءهم القليل: "ها أنا أخبركم أنّنا خلال أسبوعٍ سوف نأكل الفطر، سيكون طبقًا عظيمًا، هذا وعدٌ".

وبنشوةٍ غامرةٍ شرح لأطفاله الصغار _الذين لا يعرفون ماهو الفطر_ جمال أصنافه المتعدّدة ونكهته الشهيّة، والطريقة التي ينبغي طهوه بها، ثم استدرج إلى النقاش زوجته "دوميتيلا" التي كانت حتى ذلك الوقت، ساهمةً شاردة الذّهن. سأل الأطفال: "أين يوجد هذا الفطر؟ أخبرنا أين ينمو؟".

عند هذا السؤال خفّت حماسة ماركوفالدو وداخله شيءٌ من التوجّس والرّيبة: "إذا أخبرتهم الآن عن المكان سوف يجمعون أقرانهم من الأطفال ويذهبون لالتقاطه، وسينتشر الخبر في المناطق المجاورة، وينتهي أمر الفطر ليستقرّ أخيرًا في مِقلاة أحدهم". وهكذا جعله هذا الاكتشاف -الذي كان قد ملأ فؤاده بحبٍّ كونيٍّ شاملٍ_ يشعر الآن بحبٍّ مفرطٍ بالتملّك وأحاطه بسياجٍ من الغيرة وعدم الثقة. قال ماركوفالدو لأطفاله: "أنا أعرف أين يوجد هذا الفطر، وأنا الوحيد الذي يعرف مكانه، والله يعلم ماذا سيحصل لكم إذا تنفّس أحدكم أو باح لأحدٍ بالسّرّ".

صباح اليوم التالي حين وصل إلى موقف محطة الترام، ساوره شيءٌ من القلق، وأحسّ بالرّاحة حين رأى الفطر قد نما قليلاً، وكان لا يزال مختفيًا تحت مستوى سطح الأرض تقريبًا.

وبينما كان على انحناءته تلك شعر أنّ شخصًا ما يقف وراءه فانتصب واقفًا للتوّ، وحاول التصرّف بلا مبالاةٍ، كان ذلك الشخص منظّف الشوارع يقف متكئًا على مِكنسته ناظرًا إليه.

كان منظّف الشوارعُ هذا _الذي كان المكان الذي ينمو فيه الفطر يقع في نطاق مسؤوليته_ شابًا نحيلاً بنظارتين طبّيّتين. كان اسمه "أماديجي"، وكان ماركوفالدو يكنُّ له مشاعر غير ودّيّةٍ

منذ وقتٍ طويلٍ، لربما بسبب هاتين النظارتين اللتين تتفحّصان أرصفة الشوارع باحثتين عن أيّ أثرٍ للطبيعة ليستأصله بمكنسته.

كان ذلك اليوم يوم السبت، وقد أنفق ماركوفالدو نصف نهاره يطوف بتلك المنطقة القذرة ذات الرائحة النتنة، مراقبًا منظّف الشوارع والفطر عن بُعد، حاسبًا المدة التي يستغرقها نضج هذا الفطر. تلك الليلة أمطرت السماء ، فنهض ماركوفالدو مثل الفلاحين بعد أشهرٍ عديدةٍ من الجفاف تملؤه البهجة لدى سماعه المطر. كان هو الشخص الوحيد في المدينة الذي جلس في فراشه ودعا عائلته: " إنّها تمطر!"، واستنشق بعمقٍ رائحة الغبار المبلّل والرائحة الطينية الطازجة الآتية من الخارج. وفي الفجر _يوم الأحد_ استعار ماركوفالدو سلّةً، وهرع مع أطفاله إلى المنطقة في الحال. كان الفطر يشمخ برؤوسه العالية فوق سطح الأرض الغارقة بالمطر. أطلقوا صيحة ابتهاجٍ، وبدأوا يجمعون الفطر.

قال ميشيلينو: "انظر يا أبي، كم جمع ذلك الرجل الذي هناك"، ورفع والده رأسه ليرى أماديجي واقفًا بالقرب حاملاً أيضًا سلّةً مليئةً بالفطر تحت ذراعه. قال منظّف الشوارع: "آه، أنت أيضًا تجمع الفطر؟ إذن فهو صالح للأكل، لقد التقطتُ بعضًا منه، ولكني لم أكنْ متأكدًا. هناك أسفل الجادّة نمت كمّيّاتٌ أخرى أكبر من هذه، والآن وقد تأكدتُ أنّها صالحةٌ للأكل سأخبر أقاربي، لقد تركتهم هناك يتجادلون فيما إذا كانت فكرةٌ جيّدةٌ أن يقوموا بجمع الفطر أم لا"، ثم انطلق مسرعًا.

أذهلت المفاجأة ماركوفالدو فوقف غير قادرٍ على الكلام.. كمّيّاتٌ أخرى لم يلحظْها، يا له من حصادٍ سيءٍ يُسلَب منه هكذا تحت سمعه وبصره. تجمّد للحظةٍ يملؤه الغضب والغيظ، ثم قاده هدوء انفعاله إلى شعورٍ بالكرم والسخاء. في تلك الساعة كان العديد من الناس ينتظرون الترام، حاملين المظلات بأيديهم؛ لأنّ الجو كان ما يزال نديًّا غير مستقرٍ، صرخ ماركوفالدو على الجمع في الوقف: "هَي، أنتم! هل تريدون أن تأكلوا فطرًا مقليًّا هذه الليلة؟ إنّ الفطر ينمو هنا قرب الشارع! هلمّوا! هناك الكثير من الفطر لنا جميعًا"، وانطلق في إثر أماديجي يتبعهما صفٌّ طويلٌ من الناس.

لقد وجدوا جميعًا الكثير من الفطر، ولأنهم لا يملكون سلالاً فتحوا مظلاتهم واستعملوها لجمع الفطر. علّق أحدهم قائلاً: "من الممتع أن نُقيم وليمةً كبرى لنا معًا"، لكن بدلاً من ذلك أخذ كلٌّ واحدٍ منهم نصيبه، وعاد إلى البيت.

على أيّة حالٍ لم يمر وقتٌ طويلٌ حتى عادوا ليروا بعضهم بعضًا؛ ففي ذلك المساء تجمّعوا في عنبرٍ واحدٍ في المستشفى بعد أن أُجريت لهم جميعًا عمليّات غسيل المعدة. لم تكن حالات التسمّم خطيرةً؛ لأنَّ كميَّة الفطر التي أكلها كلٌّ واحدٍ منهم كانت قليلةً.

أما ماركوفالدو وأماديجي فقد احتلّا سريريْن متجاوريْن يُحَمّلِقُ أحدهما في الآخر.

كالفينو، إيتالو

من روايته القصصية "ماركوفالدو"

ص 13_16

سنيةُ قراعةُ

ظلامٌ مدلّهمٌ كان يغمر الصحراء بالرهبة والخوف، ويأبى أن ينجابَ لحظةً من اللحظات على الرغم من كرّ الليل والنهار.

ولقد كان عجيبًا أن تظلَّ بنود هذه الظلمة الداكنة عاليةً ترفرف فوق الرؤوس وكأنّها غاصبٌ يأبى إلا أن يفرض وجوده على من كرهوا طول بقائه، وظلوا يتململون في ضيقٍ وتبرُّمٍ ولكنَّ العجز والضعف يقعدهم عن السير نحو طريق الخلاص، فبقوا في رهبوت الظلمة الحالكة تهفو قلوبهم إلى نور الخلاص.

إنَّها ظلمات الجهالة العمياء والضلالة التي ما بعدها ضلالةٌ، وكانت هناك طوائفٌ من الهواة والمبشّرين أصحاب الرأي يتحدّثون عن البشير القادم، ويؤكّدون أنّ القوّة الخفيّة التي تحكم الدنيا والتي أوجدت هؤلاء الناس في عالمهم لن تتركهم هكذا يضيعون سُدى. وأخذ النور يتقدّم مع الدّاعية الذي أنزل عليه من لدن حكيمٍ خبيرٍ؛ ليكون هدي للناس وتبيانًا لكلّ شيء.

وعلى الرغم من أنّ نور الله قد غمر الصحراء وبدّد ظلم الجهالات التي كانت تتغشّاها، فإنّه ظلت هناك وفي أغوارٍ سحيقةٍ من عالم التيه هذا أقوامٌ قليلةٌ وقبائل محدودةٌ، كانت تعيش في ظلمة الجهل، وكأنَّما أبى سادتها أن يسمحوا للنور بأنّ تتقدّم مواكبه، فأغمضوا عيونهم عن رؤيته، وأغلقوا دونه آذانهم وقلوبهم.

هناك حيث كانت تعيش قبائل "طيىء"، قام معبدٌ صغيرٌ يتصدَّره "صنمٌ أصمٌّ" كان يرعاه "عدي بن حاتم الطائي" وكان دائم الاتجاه إليه بتبرّعاته وتوسّلاته. وكانت له في قدرة هذا الصنم ثقةٌ كبيرةٌ. حتى لقد كان يعتقد أنَّه سرّ عزّ القبيلة، وسبب سعادة أهليها، أنّه يرعاهم ويحرصهم بقوته من عاديات الزمان.

وكانت الأيّام كلّما مرّت ازداد إيمان عدي بن حاتم الطائي بصنمه ذاك الذي كان يسمونه "فلسًا" وكان يتحدّث كثيرًا إلى شقيقته "سفانة" الملقّبة باسم "لؤلؤة الطائيّة" عن قوة هذا الصنم وجلاله. ويدعوها إلى أن تتّجه إليه بمشاعرها وعواطفها؛ ليهبها العافية ويحميها من الشرور.

واعتادت سفانة أن تستمع إلى أخيها في إعجاب، وقد أخذت منها حماسة الإيمان بمعبودها "فلس" كلّ مأخذ؛ فهي ترى فيه الحصن والجدار والحمى، لا لقومها ومن حولهم من القبائل فحسب بل لها هي بصفةٍ خاصةٍ. إذ طالما هُرعت لساحته، وطالما أسرَّتْ إليه بالنجوى تسأله مزيدًا من العطاء والرعاية لها ولأموالها، التي كانت تهبها عن سخاءٍ وتعطي منها عن كرمٍ، ولا تردّ لطالبٍ طلبه ولا لمحتاجٍ حاجته مهما تكن قيمة هذه الحاجة وقيمة ما تطلبه من التضحية بالمال.

وسفانة الكريمة المضيافة السّخية لم تكن دخيلةً على هذه الصفات؛ فلقد ورثتها عن أبيها "حاتم الطائي" أشهر من عُرف بالسّخاء في تاريخ العرب.

وقضى حاتم، وبقيت بعده ذكريات الكرم وأحاديث الجود، وبقيت سفانة لتظلّ أشدّ الناس حفاظًا على التقاليد التي اشتهر بها الأب الكريم، فكانت تعطي وتعطي، وكانت تؤمن أنّ العطاء يزكّي المال، وأنّ الكريم لن يلحق به فقرٌ في يومٍ من الأيام.

وفي العام السابع الهجري كانت جيوش المسلمين تجوب الصحراء تؤيّد الحق، وتدعو عن طريق الدعوة الكبرى إلى اتّباع طريق الهداية والبعد عن الضلالات.

وفي يومٍ من أيام العام السابع الهجري أسرع أحد الرعاة إلى عدي بن حاتم؛ ليقرع أذنيه بأغرب نبأ ذهل له، وقد قال: إنّ جيوش المسلمين تتقدّم، وأنّ هناك سرية يقودها علي بن أبي طالب تتقدّم من قبائل طيىء؛ لتدخلها في دين الله في جملة مَنْ آمنوا بالله ورسوله.

وتلفّت عدي حواليه في دهشةٍ، فماذا كان بوسعه أن يفعل وقد أُخذ على غرة، أحسّ معها أنّه غير قادرٍ على جمع رجاله؛ ليقف أمام السريّة التي يقودها علي بن أبي طالب، فهو يأبى أن يُسلِم للقوة ويذعن للإجبار، ووجد نفسه يفر هاربًا وهو لا يرجو إلا أن يبتعد من مثار النقع ومجال الموقعة القادمة، لينظر فيرى بعدها ماذا يحدث وماذا سيحلّ بقومه وأهليه من بني طيىء.

وظلت السريّة تتقدّم وتتقدّم حتى وصلت إلى قبائل طيىء، فاقتحم عليٌّ معبد "فلس" وحطّم الصنم وكسر ما حوله من حجارةٍ ونُصبٍ وتماثيل، وقد علا صوته مُجَلجِلاً يُدوّي "الله أكبر الله أكبر لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأنّ محمّدًا عبده ورسوله". وقد عاد عليٌّ من هذه الغزوة يسوق أمامه الأسارى والسبايا والغنائم وفيئًا عظيمًا أفاءه الله على المسلمين.

وسيق الأسرى أمام رسول الله _صلى الله عليه وسلم_ ليرى فيهم رأيه، فلما فرغ منهم أتوا بالسبايا، وكانت "سفانة بنت حاتم الطائي" بينهم رائعةً، رافعةَ الرأس، شامخةَ الأنف، ترفل في ثياب العزّ وعليها مظاهر النعمة ومخايل الجاه، وفيها كلّ ما ينطق بعلو مكانتها وسمو مقامها بين أهلها.

تقدّمت "سفانة" بين السبايا، وراحت تدفعهن أمامها؛ لتتقدّمهن، وقد أحبّت أن ترى رسول الله عن قربٍ تحاول معرفته؛ معرفة الكريم للكريم، وصاحبة الجاه للرجل الذي لم يغرّه الجاه، ولم يعبث بتواضعه الظفر والسلطان.

اتّجهت أنظار المسلمين إلى تلك الجارية الممشوقة القدّ، الشامخة الرأس، البادية مظاهر النعمة عليها، وهي تتقدّم في جرأةٍ من مجلس رسول الله وقد راحوا يتساءلون عن السرّ الذي دفعها إلى أن تتقدّم الجميع. وقبل أن يفيق المسلمون من دهشتهم وصل إلى أسماعهم صوت سفانة وقد ارتفع عاليًا يقول: "يا محمد".

واتّجه صلى الله عليه وسلم بسمعه إلى الجارية التي وقفت أمامه، وكذلك اتّجهت إليها مسامع الحاضرين من مسلمين، وإذا بها تقول: "هلك الوالد وغاب الرافد".

فسألها الرسول عمَّن يكون رافدها، وإذا بها تقول: إنَّه عدي بن حاتم الطائي. فاربدّ وجه النبي وظهرت عليه علامات الغضب وقد سمع اسم عدي، وقال: "عدي الفارّ من الله ورسوله"!!

وعجزت سفانة عن الجواب؛ فقد كان ما نطق به الرسول هو الحق الذي تعجز عن مجادلته أو مجابهته؛ فأخوها قد اعتصم بكفره، وظنّ أنَّه نجا يوم فرّ بنفسه من الله ورسوله. ولم تستطع إلا أن تلوذ بالصمت، وتنكس رأسها، وكأنَّها كانت في حيرتها تبحث عن كلماتٍ قادرةٍ معبّرةٍ تخرج بها من هذا الصمت لتعود إلى عرض شكاتها على رسول الله، وهي تقصد من وراء ذلك أن تتعرّف عليه، وتقف على الكثير من دقائق ما سمعت عن حلمه وكرمه، وإذا بها أخيرًا تقول: "يا محمد إن رأيت أن تخلّي عني ولا تشمت بي أحياء العرب فافعل ذلك كرمًا منك وسماحةً، فقد كان أبي يفكّ العاني، ويحمي الذمار، ويفرّج عن المكروب، ويطعم الطعام، ويفشي السلام، ولم يرد طالب حاجةٍ قط". وسكت رسول الله لحظةً يقول بعدها لسفانة: "ياجارية هذه والله صفات المؤمن ولو كان أبوك مسلمًا لترحمنا عليه". ثم التفت إلى أصحابه وقال لهم: "خلوا سبيلها، فإنَّ أباها كان يحب مكارم الأخلاق".

ووجف قلب سفانة وقد هزتها الأريحيّة النبويّة، وأحسّت بوجدانها أنّها أمام الداعية الأعظم، والدليل الهادي إلى سبيل الله، وإذا بها تؤمن عن صدقٍ أمام رسول يجب أن يطاع، وتشعر أنّها تنطق موحّدةً بكلّ جوارحها.

وماذا كانت تريد سفانة أن تكون أكثر من أنّها كانت ضالةً فاهتدت، وراغبةً في معرفة الحقيقة فلمستها بوجدانها عن قربٍ، وأحسّت بحلاوتها تغمر مشاعرها؟

لقد كانت سفانة عظيمة المطالب، كريمة النفس، لم تكتفِ بالإقرار بالتوحيد، بل أحبّت أن تكون مجاهدةً من المجاهدات في سبيل الله، تدعو إليه وتهدي العاصين من قومها بهدى الإسلام، وإذا بصوتها ينطق: "يارسول الله، أتأذن لي أن أدعو لك بين أهلي وقومي. وتبسّم رسول الله وأذن لها.."

ونزلت كلماته بردًا وسلامًا على قلبها، حتى كادت الدنيا تضيق عن فرحتها، وتمنّت لفورها لو تنطلق إلى مجال الجهاد، وميدان الدعوة؛ فتهدي العصاة، وتجعل الكافرين يؤمنون بدين الله، ويدخلون فيه عن رضىً وحبٍّ.

وإذا بها تقول: "يا رسول الله، أصاب الله ببرّك مواقعه، ولا جعل لك إلى لئيمٍ حاجةً، ولا سلب نعمةً من كريم قومٍ إلا جعلك سبب ردّها عليهم".

وران الصمت على الجميع، ورجعت سفانة وقد أحبّت أن تستأذن رسول الله _صلى الله عليه وسلم_ في العودة إلى قومها، فطلب منها أن تنتظر حتى تجد الثقة الذي يصحبها في رحلتها؛ لتصل إلى أهلها عزيزةً مكرّمةً. ثم أمر أن يصحبها ركبٌ يبلغ بها مأمنها. وأبى جوده إلا أن يغمرها ببرّه وكرمه، فأمر لها برجلٍ وكسوةٍ ونفقةٍ تستعين بها على بلوغ مأمنها، ودعا لها بالتوفيق والهداية.

وخرجت سفانة الملقّبة "بلؤلؤة الطائية" وقد ازداد إعجابها بالرسول الكريم، كما ازداد إيمانها بدعوته، وتفتّح قلبها لنور الإسلام، خرجت في ركبها الذي أمر به رسول الله، فإذا بها تطلب منهم أن يذهبوا إلى "دومة الجندل" حيث كان يعتصم أخوها "عدي" هناك في حصنٍ يشرف على الصحراء، راح من أعلاه يراقب الفضاء أمامه، كأنّه ينتظر عودة عزيزٍ غاب ليردّ عليه لهفته، وينقذه من حيرته، ويحدّثه بما كان من أمر أسارى بني طيىء وسباياهم.

وتلاقى الشقيقان، وراحت سفانة في حرارةٍ وحماسةٍ تحدّثه بما كان، وتصف له ما أثار إعجابها وعجبها من محمد الكريم المعوان، الذي أقال عثرتها وأحاطها ببرّه وعطفه، ولم يبخل على أبيها بأن كرّم ذكراه، وقال فيه أحسن ما يمكن أن يقال عن رجلٍ كريمٍ لم يلحقه الإسلام ولم يدخل فيه.

وظل عدي يستمع إلى أخته وهو في ذهولٍ ودهشةٍ، وقد بدأ يحسّ أنّ وجدانه يتفتّح لنورٍ غامضٍ بدأ يشعّ عليه من كل مكان طاردًا أمامه ظلمة الشكّ والحيرة، حتى لقد راح يسائل نفسه: تُرى هل وصل إلى الحقيقة؟ وهل استطاعت الحادثات التي مرّت به وقومه أن تكشف هذه الحقيقة فيراها ناصعةً جليّةً تشعّ بالطهر والعزّة والإباء؟ وأحبّ بكل مشاعره أن يستجيب لدعوة أخته، ولكنّه وجد أنّ الحكمة توحي إليه بالتريّث؛ ليعاود سؤال سفانة؛ لتزيده معرفةً بذلك الداعية الكريم، وتصارحه برأيها فيه وفي دعوته.

وراحت سفانة تتحدّث عن محمدٍ رسول الله، وظلّ عدي يستمع ويستمع وكأنّما كان يروي ظمأ روحه بكلمات أخته، وكأنما وجد الغذاء الشهيّ لوجدانه في كلام شقيقته عن الرسول الكريم.

وإذا به يسرع إلى راحلته لتحمله إلى محمدٍ في المدينة؛ حتى يعاينه جهارًا، ويعرفه عن قربٍ وحقيقةٍ كما عرفته أخته، وينطق أمامه بالإيمان كما نطقت أخته، ويعلن براءته من ماضيه ويتوب عنه، فهو العائد العائذ بدين الله، وهو المستظلّ برحمته ورضوانه، ولن يكون بعد اليوم الهارب من الله ورسوله أبدًا أبدًا.

ودخل عدي المسجد، وألقى بالسلام على رسول الله، فسأله عمَّن يكون؟ وإذا به يقول: "إنَّه عدي بن حاتم الطائي" فتهلّل وجه النبي بالبِشر، وعرف أنّ سفانة قد صدقته وعدها، وإنّها كانت داعيةً مؤمنةً صادقةً، وأنّ دعوتها أفلحت في ردّ أخيها إلى طريق الإيمان.

تهلّل وجه الرسول بالبِشر وقد أسعده أن تصدق داعيته، وأن تبرّ بوعدها، ووجد نفسه يقوم من مكانه مادًا يده مرحّبًا بعدي، ثم أخذه من يده وخرج به من المسجد سائرًا إلى حجراته، فدخلها ومعه ضيفه الكريم فأجلسه على حشيةٍ، وجلس الرسول على أرض الحجرة، وراح يحدّثه عن الدين وعن نصر الله الذي أيّده، ثم راح يبشّره بالخير العميم الذي سيعمّ المسلمين جميعًا "سيفتح الله علينا الدنيا.." ولعلك ياعدي إنّما يمنعك من الدخول في هذا الدين ما ترى من حاجتهم، فوالله ليوشكن أن يفيض فيهم حتى لا يوجد مَنْ يأخذه، ولعلك إنّما يمنعك من الدخول

فيه ما ترى من كثرة عدوهم وقلة عددهم، فوالله ليوشكن أن تسمع بالمرأة تخرج من القادسية على بعيرها حتى تزور هذا البيت لا تخاف... ولعلك إنّما يمنعك من الدخول فيه أنّك ترى أنّ المُلك والسلطان في غيرهم، وأيّم الله ليوشكن أن تسمع بالقصور البيض من أرض بابل قد فُتحت عليهم. وامتلأ قلب عدي بالنور، وأحسّ أنّ شقيقته وإن فتحت له الطريق إلى الإيمان لم تقل له مثل هذا الذي سمعه منه. ووجد نفسه وبوحي من وجدانه ينطق بالتوحيد، ويسأل الرسول الدعاء والمغفرة، وأسرع عدي إلى "دومة الجندل" وكلّه شوقٌ إلى أخته؛ ليردّ إليها جميلها، ويحدّثها عن النبي بأكثر ممّا حدّثته عنه، فيجدها قد استحالت إلى داعيةٍ هاديةٍ، تجمع القوم حولها وراحوا يصغون إليها وهي تأخذ بيدهم من طريقٍ إلى طريق، وتسير بهم من دربٍ إلى درب، وتحدّثهم عن رعاية الله التي سيؤيّد بها المسلمين.

وتلاقت العيون، وابتسمت سفانة وابتسم لها عدي، وإذا بها تقول له: كيف رأيت الرجل؟ فقال: إنّه لا يستطيع أن يوفيه حقه من الوصف. فالتفتت إلى قومها تطالبهم بأن يزدادوا إيمانًا، وأن يشهدوا بأنّ محمدًا هو داعية الحقّ، وهو البشير النذير، وهو الذي أرسله الله رحمةً للعالمين.

وانضمّ عدي إلى شقيقته في الدعوة الصادقة إلى الإيمان بدين الحق، فالتفّ حولهما الناس، وعظُم شأنهما في الإسلام أعظم ممّا كانا في الجاهلية، وعرفا أنّهما في رعاية مَنْ لا تغفل له عينٌ، ومَنْ يغفر ويعطي، وهو الوهّاب العظيم.

وكما خلّد حاتم الطائي اسمه في عداد أهل الكرم والجود والسخاء، خلّد اسم ابنته في عداد المؤمنات الصالحات، التي زادها الله قَبولاً ورضى، فنالت شرف الكرامة، وأصبحت من المسلمات الخالدات.

قراعة، سنية. (فبراير 1971).
مجلة العربي. العدد: 174،
ص 67

جبران خليل جبران

مِن الناس مَنْ يعطون قليلاً من الكثير الذي عندهم وهم يعطونه لأجل الشهرة، ورغبتهم الخفيّة في الشهرة الباطلة تضيع الفائدة من عطاياهم.

ومنهم مَنْ يملكون قليلاً و يعطونه بأسره.

ومنهم المؤمنون بالحياة وبسخاء الحياة. هؤلاء لا تفرغُ صناديقهم، وخزائنهم ممتلئة أبدًا.

ومِن الناس مَنْ يعطون بفرحٍ، وفرحهم مكافأة لهم. ومنهم مَنْ يعطون بألمٍ، وألمهم معموديّة لهم. وهنالك الذين يعطون ولا يعرفون معنى للألم في عطائهم، ولا يتطلبون فرحًا، ولا يرغبون في إذاعة فضائلهم، هؤلاء يعطون ممّا عندهم كما يعطي الريحان عبيره العَطِرَ في ذلك الوادي.

جميل أن تعطي مَنْ يسألك ما هو في حاجةٍ إليه، ولكن أجمل من ذلك أن تعطي مَنْ لا يسألك وأنت تعرف حاجته. فإنّ مَنْ يفتح يديه وقلبه للعطاء يكون فرحه بسعيه إلى مَنْ يتقبّل عطاياه، والاهتداء إليه أعظم منه بالعطاء نفسه.

وهل في ثروتك شيءٌ تقدر أن تستبقيه لنفسك؟

فإنّ كُلّ ما تملكه اليوم سيتفرّق ولا شك يومًا ما، لذلك أعطِ منه الآن؛ ليكون فصل العطاء من فصول حياتك أنت دون ورثتك.

وقد طالما سمعتُك تقول متبجّحًا: "إنّني أحبُّ أن أعطي، ولكن المستحقين فقط".

فهل نسيتَ يا صاحِ، أنّ الأشجار في بستانك لا تقول قولك، ومثلها القطعان في مراعيك؟ فهي تعطي لكي تحيا؛ لأنها إذا لم تعطِ عرّضت حياتها للتهلكة.

الحق أقول لك: إنّ الرجل الذي استحقّ أن يقتبل عطية الحياة ويتمتّع بأيامه ولياليه، هو مستحقٌّ لكلّ شيءٍ منك.

والذي استحقَّ أن يشرب من أوقيانوس الحياة، يستحق أن يملأ كأسه من جدولك الصغير؛ لأنّه أيّ صحراء أعظم من الصحراء ذات الجرأة والجسارة على قبول العطيّة بما فيها من الفضل والمنة؟

وأنت، مَنْ أنت حتى أنّ الناس يجب أن يمزّقوا صدورهم ويحسروا القناع عن شهامتهم وعزّة نفوسهم لكي ترى جدارتهم لعطائك عاريةً وأنفتهم مجرّدةً عن الحياء؟

فانظر أوّلاً هل أنت جديرٌ بأن تكون معطاءً، وآلة العطاء؟ لأنّ الحياة هي التي تعطي للحياة، في حين أنّك وأنت الفخور بأن قد صَدَر العطاء منك، لستَ بالحقيقة سوى شاهدٍ بسيطٍ على عطائك. أما أنتم، الذين يتناولون العطاء والإحسان _وكلّكم منهم_ فلا تتظاهروا بثِقَلِ واجبِ معرفةِ الجميل؛ لئلا تضعوا بأيديكم نيرًا ثقيلَ الحِملِ على رقابكم ورقاب الذين أعطوكم.

بل فلتكن عطايا المُعطي أجنحةً ترتفعون بها معه؛ لأنّكم إذا أكثرتم من الشعور بما أنتم عليه من الدين، فإنّكم بذلك تظهرون الشكّ والريبة في أريحيّة المحسن.

جبران، جبران خليل. (2005). روائع جبران خليل جبران

(الطبعة الأولى). بيروت: دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.

بتصرف

من مسرحية عنترة

"مشاهد من الفصل الثالث"

أحمد شوقي

ضِرغام: سيّدَ الحيِّ

مالك: ألف لبـيـكَ ضرغـــامُ تكلَّمْ، أثمَّ شيءٌ تـقـول؟

ضِرغام: سيّدَ الحيِّ عبلةُ اختارَها القلبُ فهل إلى الزّواجِ سبيلُ؟

مالك: والمهرُ يا ضرغامُ؟

ضِرغام: مهرُ عبلَةَ؟ اقترحْ تَرَهْ

قدِّرْهُ أو خلِّ إلى عبلَةَ أن تُـقـدِّرَهْ

وغاليًا ما شئتمـا فيه وظُنًّا المقـدرة

مالك: المهرُ يا ضرغامُ غـالٍ فاجتهـدْ أن تَحذَرَه

ضِرغام: سلْ تاجَ كسرى واقترحْ عـمامـةَ المناذرة

سلْ سُبْحَـةَ القيصـرِ أو فاطلبْ صليبَ القيصَرَه

مالك: المهرُ فوقَ ذاكَ

ضِرغام: قُـلْـه لا تـخـفْ أن تذكُـرَه

مالك: اسمعْ إذن أصِخْ لَهُ المهـرُ رأسُ عنتـرة

ضِرغام "لنفسه":

له الويلُ ماذا قالَ؟

مالك : قد وجِمَ الفتَى

ضِرغام: أبا عبلَةَ اذكرْ هولَ ما أنتَ سائلُ

مالك : جَبُنْتَ!

ضِرغام: مـعاذَ الله مـا الـجبْنُ في دَمـي

مالك: فلِمَ ضِقْتَ ذَرْعًا؟

ضِرغام: مهرُ عبلَةَ هائلُ

أأمشي إلى الفلْحاءِ أخطفُ رأسَهُ فِـــداءُ الذي أمشي إليه الــقبائــلُ

كريمٌ لعمـــري والكِرام قدِ انقضوْا شجاعٌ وشُجعانُ الرجالِ قلائـــلُ

إذا قـــال بـــزَّ القــائلينَ رَنــينـــهُ ومـــا بَـــزَّهُ في أيْـكـــةِ البِـيـــدِ قـــائـــلُ

هَزارُ البـــوادي طارحتـــه بشجْوِها رُباها وغنَّت في صـــداهُ الخمائـــلُ

وما بينـــا ثارٌ ولا بيْـــن أهـلـــــهِ وأهْلـــي عداواتٌ خلَت وطـــوائـــلُ

مالك : وعبلةُ يا ضِرغامُ؟

ضِرغام: ما شأنُ عبلة؟

مالك: أليس فِدَاها في الحِجازِ العَقائل؟

ضِرغام: أجَلْ وفِداها الشمْسُ ما التَفتَ الضّحى عليها وما رَقَّتْ عليها الأصائـــلُ

مالك: أأنتَ تخافُ العبْدَ؟

ضِرغام: لِمْ لا أخافُهُ؟ تُخافُ وتُرجى في الرجال الفَضائلُ

وإنَّ ابـــنَ شـــدّادٍ وإن ذاعَ بـــأسُـــهُ فتًى مِـلءُ بُرديْـــهِ عفـــافٌ ونـــائـــلُ

من العُصْبةِ المسطورِ في البَيْتِ شِعرُهم قصائدُهـــم أستارُهُ والـــوَصائلُ

مالك: فما لَكَ مصـــفَرًّا كأنَّــك هالِـــكٌ من الخوْفِ قبلَ الطَّعْنِ والضربِ زائـــلُ

تعالَ زهيرُ اسمعْ حسبْناه حائطًـــا

(يقبل زهير)

زهير: فما هُوَ؟

مالك: ركـــنٌ في العـــواصِفِ مائـــلُ

وأملَتْه سيفًـــا فلمّـــا لبِـــستُـــه إذا هو عُـــــودٌ أنكرتْهُ الحَمـــائلُ

وقلتَ غَمَامٌ يُمطِرُ الحيَّ في غدٍ … فكانَ جَهامًا ما لَنا فيهِ طـائـلُ

وقلتَ كُلَيبٌ نستَطيلُ بِصهْرِه … إذا هـوَ كلـبٌ ضلَّ ما أنتَ قائـلُ

ضِرغام:

وأقسـمُ لولا ظبيـةٌ تحـتَ خيمـةٍ … وغصنٌ حوتْه في الحِجالِ الغَلائلُ

لَما رُحتَ إلاّ جُثةً في الثّرى لُقًى … وغالتْك من قبلِ المَغيبِ الغَوائلُ

مالك : تجرّأتَ يا ضِرغامُ

ضِرغام: مـا تِلـكَ جـرأة … ولكـنْ كمـا قد كِلْتَ لي أنا كـائِـلُ

مالك: كفى، حسْبُ يا ضِرغامُ، حسْبُ وقاحةً … فمـا أنـتَ إلا مُكثـرُ الزهوِ خائـلُ

لـقـد قـلتَ قولًا شفَّ عـمّا وراءَهُ … وقـامـتْ على لؤمِ النِّجـارِ الدلائـلُ

ولا يـرفعُ الأبـطـالَ أنّـك منـهُـمُ … فما هذه للباسـليـن شـمـائـلُ

وما لـكَ كالأبطـالِ سـيفٌ تُـجيلُـهُ … ولكنْ لسانٌ بالسّفـاهـةِ جـائـلُ

أيُذكَرُ عبـدُ السـوءِ فـي كلِّ قفـرةٍ … وذكـرُكَ يا ضِرغام في البِـيدِ خامـلُ؟

أما أنت كالفلْحـاءِ صِنديـدُ قومِـهِ … أما لَكَ كـالفلْحاءِ سـيـفٌ وعـامـلُ؟

ألا حَسَدٌ للعبْدِ؟

ضِرغام: لا، لسـتُ حـاسِـدًا … ولا أنـا للنّارِ الأكـولةِ حـامِـلُ

أأحسدُ مَن يَحيـا العُفـاةُ بمالِـه … ويـأوي الـيتـامى ظِلَّهُ والأرامِـلُ؟

أأحسدُ من لا يَعصِمُ البيدَ غَيرُهُ … إذا زَحفتْ من أرضِ كسرى الجحافـلُ

أأحسدُ من يُرجى لتأليف قومِهِ … إذا اقترفـتْ تحتَ المُلـوكِ الـقبائـلُ؟

مالك : يؤلّفُـنا عـبـدٌ أما ثمَّ سيّدٌ … عن العـبد يُغنيـنـا، أمَا ثَـمَّ عاهِـلُ؟

إذن فَلْيَسُمْنا الخسفَ كِسرى وقومُه … وقـيصـرُ والـرومُ الـجفـاةُ الأراذلُ

أيمنعُنـا عبدٌ؟ إذنْ نحـنُ عُـزّلُ … فأيـنَ عـوالـيـا وأيـنَ المنـاصـلُ؟

ضِرغام:

لقد عيلَ صبري للذّي أنا سامعٌ

مالك: إذا الصبرُ لـم ينفَدْ فما أنتَ فـاعـلُ

ضرغام: عقابٌ ينسيكَ الوقاحةَ عاجلٌ	وآخرَ مـتـروكٌ إلى الـغـدِ آجـلُ

مالك: رويدكَ يا ضرغامُ مالكَ هاذيًا	ومالَكَ قد ضاعتْ لـديـك المنـازل؟

فما العبدُ إلا كالدخانِ وإنْ عَلا	إلى النجمِ منحطٌّ إلى الأرضِ سـافِـلُ

ضرغام: تعالَ تأهَّبْ

(يمسك بكتفيه فيهزُّه هزًّا)

مالك: كاهلي خلِّ كاهلي	أقالِـبُ زُبْدٍ ذاكَ أمْ ذاكَ كـاهِـلُ؟

زهير (صائحًا):

هلُمُّوا سَراةَ الحيِّ هاتُوا رِجالَكُم	إليَّ فـعبْسٌ فـاجأتْها الـنـوازِلُ!

مالك: يا عبسُ

(ويُرى عنترة قادمًا فيجري نحو الحي هو وابنه زهير)

عنترة؟

عنترة (من وراء الستار): لبيك ما بِكُم؟	خوفٌ من السيلِ أم خوفٌ من النارِ؟

اللهُ أمَّنَ بالفـلحـاءِ سِرْبَكُـمُ	أفعى الصَّريم وليث القفرةِ الضـاري

(يظهر عنترة)

من الفتى مَنْ أرَى؟ ضرغامُ أنتَ هُنا	أغـارةٌ؟ أيـن عـهـدُ الجارِ للجارِ؟

أجِئْتَ تَسبي مَهاتي؟

ضرغام: جئت أخْطُبَها

عنترة: ما أجملَ الصِّدْق لم يُلْبَس بإنكار!

فما جرى؟

ضرغام : نال منا مالكٌ وبَغى	عليكَ بالشـتـم هذا العائـبُ الزاري

حتى انصرفتُ إليه كي أؤدِّبَه

عنترة: يا ليتَ أدّبتَهُ تأديبَ جبَّار

ضِرغامُ

ضِرغام: عنترةُ

عنترة: أسمعْ بيننا شركٌ ... في حبِّ عبلةَ قد يَدنو من الثار

فاجعلْ لنفسك أنثى غيرها أرَبًا ... فإنَّ عبلةَ آرابي وأوطاري

ضِرغام: وأنت فاعبدْ سواها إنَّني رجلٌ ... جعلتُ عبلةَ أوثاني وأحجاري

تعالَ نذهبْ إلى شمسِ النهار معًا ... تقول عبلةُ قد خُيِّرتِ فاختاري

فما ترى أنتَ؟

عنترة: رأيي أن نصير إلى ... جمالِ تضحيةٍ أو فضلِ إيثار

رأسي ورأسُك في الميزانِ قد وُضِعا ... وحكم سيفِك أو سيفي هو الجاري

من ماتَ منّا قضى حقَّ الهوى ... وليس بالموتِ دونَ الحبِّ من عارِ

ضِرغام: رأيتُ عنترَ رأيًا لستُ أتبعُه ... يأباه حبي وإعجابي وإكباري

واللهِ لا جمعتنا ساحةٌ

عنترة: لِم لا؟ ... الحربُ تجمعُ مغوارًا بمغوارِ

ضِرغام: هبْني قتلتُك

عنترة: ما ضرَّ؟

ضِرغام: كيف إذن؟ ... تكونُ في البيد أنبائي وأخباري؟

ألستُ شبلاً فتيًّا من شبولتها ... فهل أجرِّبُ في الرئبالِ أظفاري

وكيف أفلقُ رأسًا ملؤه شرفٌ ... أحقُّ من جَبَهاتِ الروم بالغارِ؟

وكيف أضربُ عنقًا في أمانتها ... كرامةُ القوم من بدوٍ وحُضّارِ

وكيف أرمي لسانًا طالما سُقيتْ ... بشَهده البيدُ من شَرْبٍ وسُمّارِ

عنترة ينادي: يا عبلَ

عبلة (من وراء الستار): لبيك يا ابن العمّ

(تقبل عبلة)

ضِرغام: أنتَ هنا؟

عبلة: أجلْ،

ضِرغام: إذن سمِعْتِ ما قيلَ أذْناك؟

عبلة: أجلْ علمتُ بما قد دارَ بينكُما

عنترة: فما ترين؟ لعلَّ القولَ أرضاك؟

يا عبلَ حبُّك في لحمي جرى ودمي — وقد يحبُّك ضرغامٌ ويهواكِ

ضِرغام: أحبُّها حبِّي العُزّى وأعبُدها — عبادة اللاتِ

عنترة: بنتَ العمِّ بشراكِ؟

ضِرغام: ولو يطافُ بغير البيت في زمني — ما طفتُ يا عبلَ إلَّا حول مغناكِ

عبلة: ماذا تقولُ يا ابنَ عمِّي بمْ تُبشِّرني — بُشرى بِماذا؟

عنترة: بهذا العاشِق الباكي

عبلة (لنفسها):

يحبُّني؟ ربِّ أشقيتَ الفوارسَ بي — فما أنتمُ إلا المُعلَّمَ الشَّاكي

عنترة:

عبلَ اسمعي عبلَ هذا الحبُّ كيف أتى — هلْ كان في فتَرات الدهر يلقاك؟

عساهُ جاءكِ يشكو الحبَّ من زَمَنٍ — لعلّه بالهوى من قبلُ ناجاك

ضِرغام هاتِ تكلَّمْ،

ضِرغام: أنتَ تظلمني — فما نصبت لعبسٍ قطُّ أشراكي

قولي لعنترة يا عبلَ ما خُلقي — كما يقولُ ولا في شيمتي ذاك

هل التقينا على ذات الأصادِ ضحىً — وهل لقيتك إلَّا في عذاراك؟

وهل نظرتُكِ إلاّ خاشِعًا خَفِرًا — كما نظرتِ وراءَ السِّترِ عُزّاك؟

عنترة: الآن يا عبلَ تختارينَ راضيةً هاكِ الخطيبيْن قد مدّا يدًا هاك

عبلة: إنّي قد اخترتُ يا ابن العمِّ من زمنٍ

عنترة: مَن؟

عبلة: سيّدي؟

(وتندفع إليه)

عنترة: عبدُك الوافي ومولاك!

شوقي، أحمد. (1984). الأعمال الكاملة: المسرحيات.
القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

الخلايا الجذعيّة

إيمان منير شعبان

في واحدٍ من أكبر الاختراقات العلميّة في تاريخ الطبّ، توصّل العلماء إلى اكتشاف الخلايا الجذعيّة أو خلايا المنشأ (Stem cells)، واستطاعوا عزلها واستخدامها في علاج عددٍ من الأمراض مثلما أخضعوها لتجارب متعدّدةٍ ممّا يَعِدُ بتطبيقاتٍ واسعةٍ في الحياة العمليّة. فما هي الخلايا الجذعيّة؟ ومن أين نحصل عليها؟ وكيف تعامل العلماء مع هذا الاكتشاف ؟

إنَّ الخلايا الجذعيّة خلايا غير متخصّصةٍ، قادرةٌ على تكوين أيّ نوعٍ من الخلايا الأخرى في الجسم بعد أن تنقسم في ظروفٍ مناسبةٍ؛ ولذلك فالخلايا الجذعيّة هي الخلايا الأوليّة التي ينشأ منها الكائن الحيُّ، وهي من حيث المنشأ والقدرة ثلاثة أنواعٍ:

1_ خلايا جذعيّةٌ كاملة القدرة: وتستطيع هذه الخلايا تكوين أيّ نوعٍ من الخلايا الأخرى؛ أيّ تكون قادرةً على تكوين أجنّةٍ كاملةٍ.

2_ خلايا جذعيّةٌ وافرة القدرة: وهي الخلايا التي تستطيع تكوين عددٍ معيّنٍ من الخلايا؛ ولكنها غير قادرةٍ على إعطاء الخلايا كلّها، ولا سيما الخلايا المسؤولة عن تكوين الأجنّة أو نموّها.

3_ خلايا جذعيّةٌ متعدّدة القدرة: وهي خلايا قادرةٌ على إنتاج خلايا متخصّصةٍ، مثل خلايا الدم الجذعيّة التي تكوّن خلايا الدم جميعها، وخلايا العضلات الجذعيّة التي تنتج سائر أنواع الخلايا العَضَليّة في جسم الإنسان.

وتُسمّى العمليّة التي يتم فيها تحويل خليّةٍ غير متخصّصةٍ إلى خليّةٍ متخصّصةٍ – مكوّنة فيما بعد مجموعةً أكبر من الخلايا المتخصّصة – عمليّة التخصّص الخَلَوي، وفي أثنائها تنشط جينات بينما تتوقّف أخرى عن العمل، ونتيجة لذلك تنمو الخليّة المتخصّصة لتأخذ شكلاً وتركيبًا محدّدين، وتقوم بعد ذلك بأداء وظائف محدّدةٍ.

ويمكن الحصول على الخلايا الجذعيّة من الأعضاء الجنسيّة للأجنّة كالمبيض والخِصية، أو عن طريق نقل النواة الجسديّة، أو من خلايا دم الحبل السُّري عند الولادة، أو من خلايا نسيج

النخاع العظميّ، كما يمكن الحصول عليها من الأجنّة الفائضة عن الحاجة في مركز الإخصاب الصناعيّ.

ويعتقد أنّ قدرة هذه الخلايا على إنتاج أيّ نوعٍ من الأنسجة يعتمد على مصدرها، ولكنّ هذا لا يعني ضرورة أنّها سوف تعطي النوع نفسه من الخلايا الجذعيّة التي تنتج أنسجة معيّنة.

ومن المعروف أنّ جنين الإنسان يتكوّن من إخصاب الحيوان المنويّ للبويضة وتكوين بويضة مخصّبة، وهذه البويضة لها القدرة على تكوين أيّ نوعٍ من الخلايا؛ لذلك يُطلق عليها اسم خليّة جذعيّة، بعد أن يبدأ انقسام البويضة المخصّبة في مجموعةٍ من الخلايا كالخليّة الأم تمامًا، وتصبح قادرةً على تكوين جنينٍ كاملٍ إذا زُرعتْ في رحم أيّ أنثى.

لقد تعدّدت استخدامات الخلايا الجذعيّة، وأتاح اكتشافها السبل لمعالجة الكثير من الأمراض؛ فيما يعرف بـــ "العلاج الخلويّ" (cell therapy)، إذ تظهر العديد من الأمراض والاعتلالات بسبب تعطُّل الوظائف الخلويّة وتحطُّم أنسجة الجسم؛ وتُوفِّر هذه الخلايا علاجًا لعددٍ كبيرٍ من الأمراض المستعصية مثل: الزّهايمر، وباركِنْسُون، وإصابات الحبل الشوكيّ، وأمراض القلب، والسكّري، والتهاب المفاصل، والحروق.

كما تُستخدم للمساعدة في تعرّف أسباب حدوث أمراضٍ مستعصيةٍ، مثل: السرطان، والعيوب الخَلْقية التي تحدث نتيجةً لانقسام الخلايا وتخصّصها غير الطبيعيين، وتساعد كذلك على تطوير العقاقير الطبّيّة واختبار آثارها ومدى تأثيرها، والتغلّب على الرفض المناعيّ، فضلاً عن فهم الأحداث المعقّدة التي تتخلّل عمليّة تكوّن الإنسان.

وعندما ينضج هذا الميدان العلميّ، ستكون فوائده العلميّة والعلاجيّة والاقتصاديّة هائلةً؛ إذ إنّ أمراض العَتَه الدّماغيّ والسكتة الدّماغيّة وأمراض القلب والسرطان والأمراض المزمنة الأخرى يمكن علاجُها بهذه الخلايا بدلاً من العقاقير، مما سيؤدّي إلى دخول آفاقٍ جديدةٍ في البحث العلميّ وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتوفير كلفة العلاج، والوقت المُهْدَر في الإجازات المرضيّة، وينعكس إيجابًا على الإنتاج بصورةٍ عامةٍ.

وقد أدّى اكتشاف الخلايا الجذعيّة وما وفَّرتْه من معلوماتٍ وإمكاناتٍ طبّيّةٍ إلى نشوء محاذير دينيّةٍ وأخلاقيّةٍ كثيرةٍ، ولعلّ الاستنساخ التناسليّ الذي يؤدّي إلى استنساخ أشخاص

متطابقين تماماً، من أكثر القضايا جدلاً، حيث يُشكِّل اعتداءً على الكرامة الإنسانيّة واستهانةً بقيمة الحياة، ناهيك عمّا يمكن أن ينتج عنه من مشاكل قانونيّةٍ كاستنساخ المجرمين مثلاً، وهذا يجعل تعرّفهم احتمالاً غير ممكنٍ في ظلّ وجود نسخٍ متطابقةٍ، كما يواجه إنتاج الأجنّة البشريّة لغايات البحث العلميّ وإنتاج نسخٍ بشريّةٍ غير مكتملةٍ لأغراض الحصول على أعضاء بديلة معارضةً دينيّةً وأخلاقيّةً، وقد حرّم الإسلام والديانات السماويّة الأخرى الاستنساخ التناسليّ، حيث التزمت الكثير من دول العالم بهذا الموقف الدينيّ والأخلاقيّ؛ فمنعت الاستنساخ التناسليّ على أراضيها.

شعبان، إيمان منير. (2004/12/2)

صحيفة الرأي الأردنية

العدد 12491

http://www.mexat.com/vb/threads/555708

اللوحة الخالدة

في الطابق الأعلى من عمارةٍ في أحد الأحياء الفقيرة، كانت تسكن فتاتان تشتغلان بالرسم، وفي يومٍ من أيام الشتاء الباردة، أُصيبت إحداهما بالتهابٍ رئويٍّ تركها ضعيفةً سقيمة الجسم والنفس معًا.

وجاء الطبيب، فأخبر صديقتها: "أنّ الأمل في شفائها ضئيلٌ؛ لأنّها قد وطّنت نفسها على الموت، ولن يجدي الدواء مريضًا استبدّ به اليأس، وفقد إرادة الحياة، على أنّ المريضة لو استطاعت أن تثبتَ في نفسها شيئًا من العزم والأمل القادم، وتحوّل خواطرها عن التفكير في أمر موتها وجنازتها، إلى التفكير في أزياء الربيع القادم مثلاً، فإنّ شفاءها يكون حينئذٍ محقّقًا".

وعبثًا حاولت الصديقة أن تُخرج المريضة من يأسها، وأن تذود عنها ما كان يطوف بها من أفكار سُودٍ، بل إنّها سمعتها يوما تَعُدُّ: إحدى عَشْرَةَ.. عَشْرُ.. تِسْعُ.. فلما سألتها عن سرّ ذلك، أجابتها: أنّها تَعُدُّ ما بقي من أوراق الكرْمة التي تراها من النافذة على حائط الفناء، أسفل الدار، وأنّها تتوقع أن تموت حين تسقط آخر ورقةٍ، وتطير مع رياح الشتاء العاصفة؛ وسخرتْ صديقتها من هذه الفكرة الغريبة، وحاولت أن تُسَرِّيَ عنها، وتوضّح لها ألا علاقة بين حياتها ، وأوراق الكرْمة المتساقطة، ولكنّها كانت قد آمنت بذلك إيمانًا لا يتزعزع.

ورأت صديقتها أن تلجأ إلى فنّانٍ يسكن في الطابق الأسفل من المنزل نفسه.. وكان الفنّان شيخًا يقضي معظم وقته بلا عملٍ، ويُحدّث أصدقاءه مع ذلك، بأنّه سيرسم في يومٍ من الأيام "لوحته الخالدة".

كنتَ ترى في حجرته لوحة الرسم والفِرْجَوْنَ والألوان في مكانها الذي وُضِعَتْ فيه من سنين، دون أن تحوذ عليها عبقرية الفنّان المغمور باللوحة الموعودة.

حين علم الفنّان بأمر المريضة اليائسة، صعد إليها يحاول أن يثبتَ في نفسها شيئًا من الأمل والتعلّق بالحياة، لكنّه لم يكن أكثر توفيقًا من صاحبتها، فقد ظلّت تعتقد أنّها ستموت حين تسقط آخر ورقةٍ من ورقات الكرمة.

وفي المساء أرختْ صديقتها ستارة النافذة، وطلبت منها أن تنام حتى الصباح، وكانت ليلةً ممطرةً عاصفةً، قد فقدتْ فيها الصديقة كلّ أملٍ في بقاء الورقة الأخيرة في مكانها، وباتتْ تنتظر مطلع الفجر في قلقٍ وإشفاقٍ.

ولما استيقظتِ المريضة سألت صديقتها أن ترفع ستار النافذة، ففعلت كارهةً! يا للمفاجأة! إنّ الورقة الأخيرة لا تزال هناك في مكانها!.

ودبَّ شيءٌ من الأمل في نفس المريضة، وفي اليوم التالي أزاحت الستار، فإذا الورقة الأخيرة لا تزال في مكانها، وإذ ذاك تخلّت المريضة عن يأسها تمامًا، وطلبت شيئًا من الطعام، وعادت تحلم بآمالها القديمة، التي ترجو أن تُحقّقها في يومٍ من الأيام.

وعادها الطبيب، فسرَّه ما طرأ على صحتها من تحسُّنٍ، وأدرك أنَّها قد تجاوزت مرحلة الخطر، فجلس يحدّثها بعض الوقت، وكان ممّا علِمتْ منه أنَّ الفنّان الشيخ قد أُصيب بالتهابٍ رئويٍّ هو أيضًا، وأنَّه قد نُقل إلى المستشفى بعد أن وُجِد في حجرته صباح اليوم السابق، وقد ابتلَّت ثيابه، وبدتْ عليه مظاهر الإعياء والحمى، ولم يدرِ أحدٌ أين قضى ليلته، ولا كيف أصابه البلل.

ومات الفنّان في اليوم التالي ، فكان ممّا قالته الفتاة لصديقتها المريضة: أتدرين كيف قتل البرد صديقنا الرسّام؟ انظري إلى هذه الورقة الأخيرة من أوراق الكرمة، ألم يَرُعْكِ أنَّها لم تطر مع الريح العاصفة، والثلج المنهمر في تلك الليلة التي كنتِ تتوقّعين فيها سقوطها؟ لقد أمضى فنّانُنا ليلته تلك يرسم مكانها ورقةً على حائط الفناء.. خلف الكرمة.. بعد أن طارت مع الرياح، لقد رسم صديقنا الفنّان "لوحته الخالدة".

عكاش، أحمد (2010). فن التعبير للمتفوقين

(الطبعة الثانية)، سوريا_ حمص: دار الإرشاد للنشر.

عمر بن الخطاب

عباس محمود العقاد

لا تناقض في خلائق عمر بن الخطاب _رضي الله عنه_ ولكن ليس معنى ذلك أنَّه أيسر فهمًا من المتناقضين، بل لعلَّه أعقد فهمًا منهم في كثيرٍ من الأحيان، فالعظمة على كل حالٍ ليست بالمطلب اليسير لمَنْ يبتغيه، وليست بالمطلب اليسير لمَنْ ينفذ إلى صميمه ويحتويه.

إنَّما الأمر الميسور في التعريف بهذا الرجل العظيم أنَّ خلائقه الكبرى كانت بارزةً جدًّا لا يسترها حجابٌ، فما من قارئ إلا استطاع أن يعلم أنَّ عمر بن الخطاب _رضي الله عنه_ كان عادلاً، وكان رحيمًا، وكان غيورًا، وكان فطنًا، وكان وثيق الإيمان، عظيم الاستعداد للنخوة الدينيّة.

فالعدل، والرحمة، والغيرة، والفطنة، والإيمان الوثيق، صفاتٌ مكينةٌ فيه، لا تخفى على ناظرٍ، ويبقى عليه بعد ذلك أن يعلم كيف تتجه هذه الصفات إلى وجهةٍ واحدةٍ، ولا تتشعب في اتّجاهها طرائق قددًا كما يتّفق في صفات بعض العظماء، بل يبقى عليه بعد ذلك أن يعلم كيف يتمّم بعض هذه الصفات بعضًا حتى كأنَّها صفةٌ واحدةٌ متّصلة الأجزاء متلاحقة الألوان.

وأعجب من هذا في التوافق بين صفاته أنَّ الصفة الواحدة تستمدّ عناصرها من روافد شتَّى ولا تستمدّها من ينبوعٍ واحدٍ. ثم هي مع ذلك متفقةٌ لا تتناقض، متساندةٌ لا تتخاذل، كأنَّها لا تعرف التعدّد والتكاثر في شيءٍ.

خذ لذلك مثلاً عدله المشهور الذي اتّسم به كما لم يتّسم قط بفضيلةٍ من فضائله الكبرى.. فكم رافدة لهذا الخُلُق الجميل في نفس ذلك الرجل العظيم.

روافد شتَّى: بعضها من وراثة أهله، وبعضها من تكوّن شخصه، وبعضها من عِبَر أيامه، وبعضها من تعليم دينه، وكلّها بعد ذلك تمضي في اتّجاهٍ قويمٍ إلى غايةٍ لا تنمّ على افتراقٍ.

لم يكن عمر عادلاً لسببٍ واحدٍ بل لجملة أسبابٍ:

كان عادلاً؛ لأنَّه ورث القضاء من قبيلته وآبائه، فهو من أنبه بيوت بني عدي الذين تولّوا السفارة والتحكيم في الجاهليّة، وراضوا أنفسهم من أجل ذلك جيلاً بعد جيلٍ على الإنصاف

وفصل الخطاب، وجدُّه نفيل بن عبد العزّى هو الذي قضى لعبد المطلب على حرب بن أميّة حين تنافرا إليه وتنافسا على الزّعامة. فهو عادلٌ من عادلين، وناشئٌ في مهد الحكم والموازنة بين الأقوياء.

وكان عادلاً؛ لأنَّه قويٌ مستقيمٌ بتكوين طبعه، وإن شئتَ فقل أيضًا بتكوينه الموروث؛ إذ كان أبوه الخطّاب وجدّه نفيل من أهل الشّدة والبأس، وكانت أمه حنتمة بنت هاشم بن المغيرة قائد قريش في كلّ نضالٍ، فهو على خليقة الرجل الذي لا يُحابي لأنَّه لا يخاف، والذي يخجل من الميل إلى القويّ لأنَّه جُبْنٌ، ومن الجور على الضعيف لأنّه عِوَجٌ يزري بنخوته وشممه.

وكان عادلاً؛ لأنّ آله من بني عدي قد ذاقوا طعم الظلم من أقربائهم بني عبد شمس، وكانوا أشداء في الحرب يُسمُّونهم "لعقة الدّم" ولكنَّهم غُلِبوا على أمرهم؛ لقلة عددهم بالقياس إلى عدد أقربائهم، فاستقرّ فيهم بغض القويّ المظلوم للظلم وحبّه للعدل الذي مارسوه ودربوا عليه، وساعدت عِبَر الأيام على تمكين خليقة العدل في خلاصة هذه الأسرة، وخلاصة هذه القبيلة، ونعني به عمر بن الخطاب _رضي الله عنه_.

وكان عادلاً بتعليم الدين الذي استمسك به وهو من أهله بمقدار ما حاربه وهو عدوّه، فكان أقوى العادلين كما كان أقوى المتّقين والمؤمنين.

العقّاد، عباس محمود. (1994). العبقريات الإسلامية (الطبعة الثانية). المجلد الأول، دار الكتاب اللبناني، ودار الكتاب المصري، ص 398.

الملحق (ض)

خطابات تسهيل المهمة



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSIT

كليـــة التربيــــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/٩/ض ح
التاريخ: ١١ / ربيع الثاني/١٤٣٣ هـ
الموافق: ٤ / آذار / ٢٠١٢ م

لمن يهمه الامر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة غالية بنت زاهر بن عبدالله الخصيبي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبه غاليه بنت زاهر بن عبدالله الخصيبي ذات الرقم الجامعي (٢٠٠٧٢٣٠٠٢٠) بدراسة بعنـوان " أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة مسقط.

أرجـو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيـل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكرا ومقدرا لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية/

أ.د. محمد الطوالبة

اربد- الأردن فاكس: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١٩٩ تلفون: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١١
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

12036329

الموضوع: تسهيل مهمة باحثة (غالية الخصيبي)

أود إفادتكم بأن الفاضلة/ غالية بنت زاهر الخصيبي طالبة دراسات عليا (دكتوراة) بجامعة اليرموك، تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، تقوم بإجراء دراسة حول "أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان"، وترغب المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من طالبات المدارس التابعة لمديريتكم.

عليه المرجو الكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة وذلك وفق الإجراءات المعمول بها لديكم وفي حالة وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (99375827).

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

جنينو بنت محمد اللمكية

مستشارة معالي الوزير لتطوير البرامج التعليمية

المكلفة بأعمال مدير المكتب الفني للدراسات والتطوير

Sultanate of Oman
Ministry of Education
Directorate General of Education - Muscat
Director General Office



بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
مكتب المدير العام

الرقم: م ع ت م/ ١/١٦٠ / ١٥١

التاريخ: / / ١٤٢٧هـ
الموافق: ٢٧/ ٢ /٢٠٠٦م

الفاضلات/ مديرات مدارس التعليم الأساسي (5-10) المحترمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تسهيل مهمة باحث

تقوم الفاضلة/ غالية بنت زاهر المخصيبي، طالبة دراسات عليا (دكتوراة) بجامعة اليرموك تخصص مناهج اللغة العربية، بإجراء دراسة حول :
(أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان).

وترغب الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر بالمدارس.

وعليه : فإننا نرجو منكم الكريم بتسهيل مهمة الباحثة، في تطبيقها لأداة الدراسة، بشكل مهم وعاجل وفي حالة وجود أي استفسار لديكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (99375827).

شاكرين لكم إسهامكم لخدمة أغراض البحث العلمي.
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

سليمان بن سعيد العبري
عضو دراسات ومتابعة بمكتب السيدة المديرة العامة

الملحق (ط)

الخطّة الدراسيّة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعيّة

م	عناوين النصوص القرائيّة	الفنّ الأدبيّ	عدد الحصص	تاريخ التنفيذ
1	ولدي رجاء	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/4/22
2	البر والبحر	مقال	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/23
3	الفطر في المدينة	قصة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/4/25
4	لؤلؤة الطائيّة	سيرة	حصة واحدة	الأحد 2012/4/29
5	العطاء	خاطرة	حصة واحدة	الثلاثاء 2012/5/1
6	من مسرحية عنترة	مسرحية	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
7	الخلايا الجذعيّة	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/5/6
8	اللوحة الخالدة	قصة	حصة واحدة	الاثنين 2012/5/7
9	عمر بن الخطاب	سيرة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/9
	موضوعات التعبير			
1	وفاة ابن	كتابة (قصة)	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/30
2	البر والبحر	كتابة (خاطرة)	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
3	اللوحة الخالدة	كتابة (مقال)	حصة واحدة	الأحد 2012/5/13

الملحق (ظ)

نماذج بعض تلخيصات الطالبات لموضوعات القراءة الإضافية

ولدي رجاء

هذه قصة أب كان يعيش حياةً بائسةً خاويةً، يستشعر الوحدة، ولا يجد متعة في أي شيء، لا في المال ولا في الملبس، لكونه ليس لديه أولاد يسلون حياته فرحًا وأنسًا.

حتى منّ الله عليه بولد أسماه رجاء، لأنه كان يرجيه ويتمناه من الله.

وعاش حياةً مختلفة بعد ولادة رجاء، فقد شعر بأنه ولد من جديد، وامتلأت حياته بهجة وسرورًا وفرحًا، وعاش مع الطفولة من جديد.

واستمر على هذا الحال حتى بلغ رجاء أربع سنوات، ثم توفاه الله، فعادت حياة الأب إلى البؤس والشقاء مرة أخرى...

سارة الوهيبي

١/١٠

الاسم: أريج افتخار محمد اللوباني..............................

الصف: عاشـــر/ا.

تلخيص ولدي رجاء

رُزق به بعد حياة باردة كالموت، فأشرق في نفسه الأمل. فكان كالآلة المسخرة للعمل الدؤوب، ولم يكن يصله بالماضي سوى أبويه، ولم يمسكه بالحاضر سوى أحبابه، ولم يربطه بالمستقبل رابط من أمل أو ولد، إلى أن جاء "رجاء" فأولد فيه الحياة من جديد، فصارت حياته مفعمة بالحيوية والسعادة والأمل والمرح والنشاط، فكان يلعب مع رجاء بلعبه ويتحدث إليه بلغته، ويسعى لأخذه لكل مكان يعد فيه البراءة والطهارة، فكانا كروح في جسدين، يأكل رجاء فيشبع هو، ويحلم رجاء فيسبح الروحان معاً في عالم الخيال. شعر الوالد بصفاء ابنه وريحانه يشعان في نظراته وبسماته، وبرقة ونعيم يملآن شعوره ونفسه، فتعجب من هذا التأثير تأثير الولد في الوالد. ولكن سرعان ما انطفأ النور المشع، ليبطش الليل بموت رجاء. أخذ يدعو جبار السماوات والأرض، ففي خفقة الوسنان عاد إليه النعيم شقاء وصار الأمل ذكرى وسكن البيت اللاعب وقبح الوجود بعينيه. فأخذ يشكو للطيف أمره، فقد هب لهيب غريب على غشاء صدره ومراق بطنه ليذيب لفائف قلبه، فدعا المولى أن يلطف ويرحمه وينزل عليه الصبر، وهو يستذكر ابنه ساعة أخذته غصة الموت، وهو يصيح ببراءة (بابا... بابا) منتظراً من أبيه أن يدفع عنه ما لا يستطيع دفعه عن ذاته. فيكل أمره إلى ربه الذي لم يتركه قبل رجاء، ولن يتركه بعده ____________

تلخيص / ولدي رجاء

هو رجل ، أخذ اليأس منه كل المأخذ وتشربت روحه يتماً إلى الحد التشبع ، شارداً في طريق الحياة متعثر يفتقد الأمل والسعادة . فإذا بالحياة تجازيه وتقدم رجاء أمطرت حياته أملاً قوياً يشع طموحاً وبسمتاً ومرحاً فتياً . يلاعبه ويحادثه وكأن العمر عاد به للوراء . هطل امتلأت حياته بالمشاعر والعاطفة . وكان حياة هذا الولد انعكست على حياة والده براءةً وبسمةً وصفاء . وكعطشان في قفر صحراء متعطش يرتوي وشحن منه تدفق الماء ، هذه حالة والد رجاء . بعد أن كان رجاء نور وأمل في حياة والده يتبدد الحلم وتتوقف الغيث وتخطف الحياة نسمة رجاء .

فعاد اليأس بمغادرة الأمل الذي تحول إلى ذكرى ونحو لا تفارقه السعادة [illegible] والده تقدمه [illegible] المفقد [illegible] رجاء [illegible] موعد الأمل



البر والبحر

يبرز الكاتب وجهة نظره عن العيش في البر وقرب البحر، حيث يفضل هو حياة البر التي توفر له السكن والمهاد، وتمده بوسائل الحياة كالماء والطعام، وتمتع عينيه بالمناظر الخلابة، وسمعه بالأصوات الرقيقة. ثم يتجه لعرض رأيه عن البحر الذي يعتبره حيوانا مفترسا يحطم عظام راكبيه ويهلكهم ويأخذهم للموت، ويوضح الاختلاف بين الجبل والبحر، فالجبل هائل البسامة لكنه مأمون. أما البحر ناعم لامع غير أنه مخادع غدار ثم يوضح الكاتب أنه لا يمانع أن يكون مسكنه قرب البحر فيمتع ناظره بأمواجه البديعة، لكنه يفضل البر كونه بعيدا عن أخطاره وأهواله ______

أريج افتخار اللواني

١/١٠

الفرع للتعليم الأساسي

* التلخيص ٨ (الخلايا الجذعية).

* الخلايا الجذعية من أكبر الاختراعات العالمية وهي الخلايا الأولية التي ينشأ منها الكائن الحي وهي ثلاثة أنواع: خلايا جذعية كاملة القدرة وخلايا جذعية وافرة القدرة وخلايا جزئية متعددة القدرة ويمكن الحصول على الخلايا الجذعية من الأعضاء الجنسية للأجنة كالمبيض والخصية أو عن طريق نقل النواة الجسدية أو من خلايا دم الحبل السري، عند الولادة أو من خلايا نسيج النخاع العظمي أو من الأجنة الفائضة عند الحاجة في مراكز الإخصاب الصناعي.

ومن المعروف أن الجنين يتكون من إخصاب الحيوان المنوي للبويضة وتكون بويضة مخصبة وهذه البويضة لها القدرة على تكوين الخلايا الجذعية بعد أن يبدأ إنقسام البويضة في مجموعة من الخلايا كالخلية الأم تماماً وتصبح قادرة على تكوين جنين كامل إذا زرعت في رحم أي أنثى.

وأصبحت هذه الخلايا تستخدم في معالجة الكثير من الأمراض فيما يعرف بالعلاج الخلوي.

وعندما يتضح هذا الميدان العلمي ستكون فوائده كثيرة إذ أن الكثير من الأمراض كالسكتة الدماغية والسرطان يمكن علاجها بالخلايا بدلاً من العقاقير وقد أدى إكتشاف هذه الخلايا إلى نشوء محاذير دينية ولعل إستنساخ الإنسان أكثر القضايا جدلاً لأن الإسلام والديانات السماوية حرمت الاستنساخ التناسلي.

سارة غسان احمد
١٠/ أول
الصف التعليم الأساسي
٢٠١٤/٥/٦م

اللوحة الخالدة:

في أحد الأحياء الفقيرة، كانت تسكن فتاتان، أصيبت إحداهما بالتهاب رئوي، وقد أصابها اليأس والتفكير بالموت. فنصح الطبيب صديقتها أن تحاول إخراجها من حالة اليأس، وتوجيهها نحو شيء يبث فيها روح الأمل والتفاؤل.
ولكن الصديقة فشلت في المحاولة، فقد كانت المريضة تعد تساقط أوراق الكرمة، مربوطة حياتها بتلك الأوراق من حيث تساقطها.

ففكرت أن تلجأ إلى جارها الفنان، ليحاول أن يخرجها إلى الأمل والتفاؤل، وأخبرها أنه سيرسم (اللوحة الخالدة)، ولكنه فشل في ذلك.

وفي المساء، أرخت الصديقة ستار النافذة، وطلبت من المريضة أن تنام، وكان يوماً عاصفاً، وفي الصباح، طلبت المريضة أن تفتح النافذة وترفع الستار، فرفعته كرهاً، وجدا الورقة الأخيرة لم تسقط.

فدب شيء من الأمل في قلبها، وفي اليوم التالي كذلك لم تسقط الورقة، وطلبت شيئاً من الطعام، وعندما زارها الطبيب أخبرها أن مرحلة الخطر قد زالت، ولكن الفنان قد أصيب بنفس المرض، ونقل للمستشفى.

في اليوم التالي توفي الفنان، فقالت المريضة لصديقتها: أتدرين كيف قتل البرد الفنان؟ لقد أمضى ليلته يرسم تلك الورقة الأخيرة على شجرة الكرمة، وظلت تلك الورقة مع الرياح، فكانت آخر شيء رسمه الفنان: "اللوحة الخالدة"

إسراء وائل محمد جبريل
١/١٠
مدرسة القرم

تلخيص * اللوحة الخالدة *

في أحد الأحياء الفقيرة كانت تسكن فتاتان تشتغلان الرسم وفي يوم من الأيام كان أيام الشتاء أصيبت إحداهما بالتهاب رئوي تركها ضعيفة سقيمة الجسم والنفس معاً.

وعندما جاء الطبيب أخبر صديقتها بأن الأمل في شفائها ضئيل إلا أنها لو أبقت لنفسها شيئاً من الأمل سيكون شفاؤها محققاً.

وكانت تنظر كل يوم من النافذة على شجرة الكرمة التي تسقط كل يوم إحدى أوراقها وتعتقد أنها ستموت عندما تسقط آخر ورقة.

وقد حاولت صديقتها أن تخرجها من يأسها ورأت أن تلجأ الفنان كبير في السن يسكن في الطابق الأسفل حين علم الفنان بذلك ذهب إليها لكنه لم يستطع إخراجها من يأسها.

وفي المساء كان الجو عاصفاً فأرخت صديقتها الستارة لتنام وكانت الفتاة تفقد الأمل في بقاء الورقة الأخيرة في مكانها وفي الصباح استيقظت الفتاة وتفاجأت بوجود الورقة في مكانها ودب الأمل فيها وطلبت الطعام وعاد الطبيب ليخبرها أنها تجاوزت الخطر

وكان مما علمت منه أن الفنان الشيخ أصيب بالتهاب ومات. فقالت الفتاة لصديقتها أتدرين كيف قتل السيد الرسام؟ لقد كان قد رسم تلك الليلة الورقة الأخيرة على الفناء خلف الكرمة بعد أن طارت. لقد رسم صديقنا (لوحته الخالدة)

سارة عماد أحمد
عاشر / ١
القسم للتعليم الأساسي
٧ / ٥ / ٢٠١٢م

الملحق (ع)

أسماء المحكّمين لدليل المعلّمة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية

م	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	د. سليمان بن سالمين الغتامي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
2	د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	أستاذ مساعد بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
3	د. زوينة بنت سعيد بن راشد الكلبانية	دراسات تربوية في تكنولوجيا التعليم	باحثة تربوية بمكتب معالي الدكتورة وزيرة التربية والتعليم
4	أ. سمية بنت سليمان بن علي السليمانية	ماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	نائبة مدير دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية للغة العربية/ المديرية العامة للمناهج
5	أ. وليد بن حمد بن محمد الذهلي	ماجستير في النقد الأدبي	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بالمديرية العامة للتقويم التربوي/ وزارة التربية والتعليم

الملحق (غ)

دليل المعلّمة

في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية

عزيزتي المعلّمة:

أضع بين يديك دليل تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، التي تهدف الباحثة من خلالها تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ؛ ليكون مرشدًا لك في تعرّف تلك المهارات؛ لتدريب الطالبات عليها.

ويتضمّن هذا الدليل الهدف العام، والأهداف الخاصة لكلٍّ من مهارتي: القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، والمحتويات التعليميّة المتمثّلة في نصوص القراءة الإضافية، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليميّة المستخدمة، وأساليب التقويم واستراتيجيّاته، والفئة المستهدفة، والزمن المقترح في تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية.

تعليمات تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية:

عزيزتي المعلّمة أرجو منك التقيّد والالتزام بالأمور الآتية:

1_ التأكّد من إتقان الطالبات للمهارات موضع الدراسة من الناحيتين النظريّة والعمليّة.

2_ التقيّد بخطوات تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية.

3_ التأكّد من تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية جميعها.

الهدف العام:

إنّ الهدف العام من هذه الموضوعات الإضافية؛ معرفة أثرها في تحسين مهارتي كلٍّ من: القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعيّة، حيث يتمّ ذلك من خلال مناقشة الموضوع مع الطالبات؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس ومؤشّراتها السلوكيّة، كما يتمّ تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة؛ لتقوم الطالبة فيما بعد بكتابة موضوع تعبيرٍ إبداعيٍّ، تراعي فيه ما تمّ تدريبها عليه من مهاراتٍ ومؤشّراتٍ.

الأهداف الخاصة:

1_ تعريف الطالبة بالمعرفة النظريّة المتّصلة بالقراءة الناقدة.

2_تحسين مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في الدراسة، والمتمثّلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف وأهدافه، وكشف تحيّز المؤلّف، وتقويم المقروء.

3_تعريف الطالبة بالمعرفة النظريّة المتّصلة بالكتابة الإبداعيّة.

4_تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة المرتبطة بأبعاد التفكير الإبداعيّ (الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والتوسّع)؛ وذلك بالاستفادة من الأساليب والتعبيرات الكتابيّة لنصوص القراءة الإضافية، ومحاكاتها لها في كتاباتها التعبيريُّة.

المحتويات التعليميّة (نصوص القراءة الإضافية):

قامت الباحثة باختيار تسعة نصوصٍ قرائيّةٍ متنوّعةٍ، بعد تحكيمها من مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين (مرفق)، شملت الفنون الأدبية الآتية: (القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة)، تمثّلت هذه النصوص في العناوين الآتية:

م	عناوين النصوص القرائيّة	الفنّ الأدبيّ
1	ولدي رجاء	مقال
2	البر والبحر	مقال
3	الفطر في المدينة	قصة
4	لؤلؤة الطائية	سيرة
5	العطاء	خاطرة
6	من مسرحية عنترة	مسرحية
7	الخلايا الجذعيّة	مقال
8	اللوحة الخالدة	قصة
9	عمر بن الخطاب	سيرة

كما قامت الباحثة باختيار ست مهاراتٍ للقراءة الناقدة، تمّ وضع مؤشّرين سلوكيين لكلّ مهارةٍ من المهارات عدا المهارة الأخيرة (تقويم المقروء) التي وُضِع لها ثلاثة مؤشّراتٍ سلوكيّةٍ،

وبذلك يكون مجمل المؤشّرات السلوكيّة لمهارات القراءة الناقدة الست المختارة ثلاثة عشر مؤشّرًا سلوكيًّا؛ لتدريب الطالبات عليها من خلال النصوص القرائيّة المختارة؛ وذلك لتحسين مهارات القراءة الناقدة لديهن.

كما وضعت الباحثة لكلّ بُعدٍ من أبعاد التفكير الإبداعيّ (الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والتوسّع) اثني عشر مؤشّرًا سلوكيًّا؛ لتدريب الطالبات عليها أيضًا من خلال النصوص القرائيّة السالفة الذكر؛ وذلك لتحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لديهن.

إنّ الجدولين الآتيين يوضّحان مهارات كلٍّ من: القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتهما السلوكيّة:

أولاً_ مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة:

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	التمييز بين الحقائق والآراء.	-تمييز الجمل والعبارات الدالة على الحقائق. -تمييز الجمل والعبارات الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج.	-تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب. -تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.	-تحديد أوجه الشبه بين شيئين وردا في المقروء. -تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين وردا في المقروء.
4	تحديد أغراض المؤلف وأهدافه.	-تحديد أغراض المؤلف المصرّح بها وأهدافه. -استنتاج أغراض المؤلّف غير المصرّح بها وأهدافه.
5	كشف تحيّز المؤلف.	-تحديد مواقف المؤلف واتجاهاته. -تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء.	-إصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء. -إصدار حكم يتعلّق بلغة المقروء. -إصدار حكم يتعلّق بأسلوب المقروء.

ثانيًا_ مهارات الكتابة الإبداعيّة، ومؤشّراتها السلوكيّة:

م	المهارة	المؤشر السلوكيّ
1	الأصالة Originality	- تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع. - ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.
2	الطلاقة Fluency	- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية معينة. - تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة. - تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة. - استخدام الصور البيانية المعبِّرة.
3	المرونة Flexibility	- الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط. - كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع. - تنويع الأساليب المعبِّرة عن الأفكار المطروحة.
4	التوسّع Elaboration	- كتابة أفكار متعددة للموضوع. - تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة. - تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

الفئة المستهدفة:

الفئة المستهدفة بتدريس هذه النصوص القرائيّة طالبات الصف العاشر الأساسيّ.

الزمن المقترح لتنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية:

تقوم المعلّمة بتنفيذ كلّ نصٍّ من نصوص القراءة الإضافية في حصةٍ واحدةٍ؛ وذلك لأنّ الطالبة تكون قد قرأت النصّ في المنزل؛ حيث وُزّع عليها قبل يوم من مناقشته، فتأتي إلى الصفّ وقد قرأته؛ وبذلك لا تتمّ قراءته ثانيةً في الحصة، وإنّما مناقشته مباشرة.

الخطّة الدراسيّة لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية والكتابة الإبداعيّة

م	عناوين النصوص القرائيّة	الفنّ الأدبيّ	عدد الحصص	تاريخ التنفيذ
1	ولدي رجاء	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/4/22
2	البر والبحر	مقال	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/23
3	الفطر في المدينة	قصة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/4/25
4	لؤلؤة الطائية	سيرة	حصة واحدة	الأحد 2012/4/29
5	العطاء	خاطرة	حصة واحدة	الثلاثاء 2012/5/1
6	من مسرحية عنترة	مسرحية	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
7	الخلايا الجذعيّة	مقال	حصة واحدة	الأحد 2012/5/6
8	اللوحة الخالدة	قصة	حصة واحدة	الاثنين 2012/5/7
9	عمر بن الخطاب	سيرة	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/9
	موضوعات التعبير			
1	وفاة ابن	كتابة (قصة)	حصة واحدة	الاثنين 2012/4/30
2	البر والبحر	كتابة (خاطرة)	حصة واحدة	الأربعاء 2012/5/2
3	اللوحة الخالدة	كتابة (مقال)	حصة واحدة	الأحد 2012/5/13

مع تقديم حصة نظريّة للطالبات قبل يوم من تاريخ تنفيذ تدريس الموضوعات القرائيّة؛ أي بتاريخ 2012/4/21، عن مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتهما السلوكيّة، وعن التعريف بكلّ فنّ من الفنون الأدبيّة مدار المناقشة.

عزيزتي المعلّمة قبل التطرّق إلى الخطّة المقترحة في تنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية أودّ التنويه فيما يتعلّق بالوسائل التعليميّة والطريقة المقترحة، بأنّ لك الحريّة في اختيار الوسيلة التعليميّة التي ترينها مناسبةً، وكذلك الحال بالنسبة إلى طريقة التدريس، فلك الحريّة في اختيار الطريقة التي ترينها مناسبةً كطريقة الحوار والمناقشة وكأسلوب المجموعات والتعلّم التعاوني، إلى غير ذلك مما ترينه مناسبًا للموقف التعليميّ التعلّميّ.

والآن إليك _عزيزتي المعلّمة_ خطةً مقترحةً لتنفيذ تدريس موضوعات القراءة الإضافية السابقة الذكر، والتي تحتوي على الأهداف السلوكيّة لكلّ درسٍ، ومهارات القراءة الناقدة مدار المناقشة، ومهارات الكتابة الإبداعيّة، وتقديم نبذة مختصرة عن الفنّ الأدبيّ الذي ينتمي إليه الدرس.

أولاً- درس: ولدي رجاء

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

تتناقش المعلّمة مع الطالبات في موضوع الدرس على النحو الآتي:

بعد التمهيد للدرس، تُعرِّف الطالبات بأنَّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال)، وأنَّ المقالة تُقسَّم إلى:

أ: ذاتيّة، وهي التي يعبِّر فيها الكاتب عن أفكاره، أو عواطفه وميوله الخاصة، ويكون محور الحديث فيها عن نفسه أو ذاته. ويُقسَّم هذا النوع من المقالة، إلى أنواعٍ، هي: المقالة الاجتماعيّة، والوصفيّة، والشخصيّة، والتأمّليّة، ومقال السّيرة.

ب: وموضوعيّة: وهي التي تكون طرحًا لموضوعٍ أو قضيّةٍ، ودراستها أو بيان فحواها للقارئ بأسلوبٍ علميٍّ ودراسة واعية لا علاقة لها بميول الكاتب وعواطفه فيها، وتُقسَّم إلى: المقالة النقديّة والتاريخيّة والفلسفيّة والعلميّة. كما تُقسَّم المقالة حسب أسلوب الكاتب إلى: أدبيّةٍ وعلميّةٍ.

ثم تبيِّن المعلّمة للطالبات بأنَّ هذه المقالة التي بين أيديهن هي من نوع المقالة الذاتيّة أو الأدبيّة؛ لأنَّ المقالة الذاتيّة هي في حقيقتها مقالة أدبيّة.

بعدها تنتقل إلى مناقشة الطالبات في توضيح الفكرة العامة للنصّ، والأفكار الجزئيّة المتمثّلة في:

_ الحياة التي كان عليها الكاتب قبل ولادة ابنه رجاء.

_ أثر ولادة رجاء على حياة الكاتب.

_ موت رجاء، وأثر ذلك على نفسية الكاتب.

ثم تطلب إليهن تحديد الكلمات الصعبة الواردة في النصّ؛ ليوظّفنها في جملٍ من إنشائهن بعد تعرّفهن لمعناها، مثل: (إيراق، الوسنان، مراق البطن).

بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ، وكتابتها على السبورة؛ لتوضيحها للطالبات، والمتمثّلة في:

_ التمييز بين الحقائق والآراء. (توضّح لهن الفرق بين كلٍّ من: الحقيقة والرأي).

_ التفريق بين الأسباب والنتائج. (توضّح لهن المقصود بكلٍّ من: السبب والنتيجة).

_ تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

_ تحديد أغراض المؤلّف وأهدافه.

_ تحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته.

_ تقويم المقروء من حيث: مضمونه، ولغته، وأسلوبه.

تقوم المعلمة بالمناقشة والحوار مع الطالبات؛ لتحديد المهارات المطلوبة الواردة في النصّ، وهي على النحو الآتي:

• الجمل والعبارات الدالّة على الحقائق، هي:

1_ إنَّ الكاتب رُزِقَ بابنه رجاء بعد طول انتظارٍ.

2_ تصويره للحياة التي كان يحياها قبل أن يُرزَق بابنه رجاء وبعده، كما يتّضح من الفقرة الثانية.

3_ تصويره للحزن الذي ألمَّ به بعد فقدانه لابنه.

* الجمل والعبارات الدالّة على الأسباب والنتائج المرتبطة بها، هي:

1- السبب: عدم وجود الابن في حياته.

النتيجة: حياة البؤس والشقاء التي كان يحياها.

2- السبب: وجود ابنه رجاء في حياته.

النتيجة: حياة الأمل والتفاؤل والأنس.

3- السبب: فقده لابنه رجاء.

النتيجة: عودة حياة الحزن والأسى إلى قلبه.

* تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، المتمثّلة في:

- وجه الشبه: بين حالتيه قبل أن يُرزَق بابنه رجاء وبعد فقدانه له (حياة البؤس والشقاء).

- وجه اختلاف: بين حالتيه قبل أن يُرزَق بابنه رجاء وبعد أن رُزِقَ به (تبدّل حالته من حياة البؤس والشقاء إلى حياة السعادة والهناء).

* الغرض الذي صرّح به الكاتب في النصّ، هو:

(وصف الحالة التي كان يحياها الكاتب قبل أن يُرزَق بابنه رجاء وبعدها، ثم ما ألمَّ به من حزنٍ وشقاءٍ بعد فقده).

* الغرض غير المصرّح به في النصّ، هو:

(أن الأطفال هم بهجة الحياة الدنيا وزينتها، وبدونهم تُعدُّ الحياة خاوية لا معنى لها).

* موقف الكاتب واتّجاهه، تمثّل في:

(سيطرة عاطفة الحزن والأسى عليه).

* تقويم المقروء:

فمضمون النصّ كان واضحًا، استطاع الكاتب أن يعبّر عن معاناته وألمه وحزنه الشديد، واتّضح ذلك من خلال تسلسل الأفكار؛ كيف كانت حالته قبل أن يُرزَق بابنه رجاء، ثم كيف صارت بعد أن رُزِقَ به، وكيف تحوّلت بعد فقده.

أما لغة النصّ، فهي سهلةٌ واضحةٌ ليس فيها تعقيدٌ أو غموضٌ. وأما أسلوبه، فهو سهلٌ واضحٌ، نوّع فيه بين الأسلوبين: الخبريّ والإنشائيّ، واستخدم الصور البيانية المعبِّرة.

بعد الانتهاء من توضيح مهارات القراءة الناقدة ومناقشتها مع الطالبات، تنتقل المعلّمة إلى مهارات الكتابة الإبداعيّة، فتقوم بتسجيلها على السبورة؛ للتذكير بها وتوضيح المقصود بكلّ مهارةٍ من مهاراتها المنطلقة من أبعاد التفكير الإبداعيّ، المتمثّلة في: (الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والتوسّع أو الإثراء بالتفاصيل)، وذلك على النحو الآتي:

1-الأصالة: وتعني القدرة على إنتاج استجاباتٍ وأفكارٍ أصيلةٍ وغير مألوفةٍ.

2-الطّلاقة: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عددٍ من الأفكار الإبداعيّة في فترةٍ زمنيةٍ معيّنةٍ، وهي أنواعٌ: (الطّلاقة الفكريّة، والتعبيريّة، واللفظيّة، والترابطيّة).

3-المرونة: وتعني القدرة على تغيير التفكير، بدلاً من تجميده في اتجاهٍ واحدٍ.

4-التوسّع أو الإثراء بالتفاصيل: وهو القدرة على إثراء الموضوع بالتفاصيل التي تُسهم في تنمية فكرةٍ معيّنةٍ.

فتقوم المعلّمة بعدها بتوضيح المؤشّرات السلوكيّة المرتبطة بمهارات الكتابة الإبداعيّة، وأنّ أيّ كتابةٍ إبداعيّةٍ ينبغي أن تتوافر فيها هذه المعايير والمؤشّرات، فتربط ذلك بالدرس؛ من خلال توضيح تلك المهارات وتطبيقها على الدرس.

وتذكِّرهن بأنَّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ المقال، وأنَّ المقالة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير المقال
1	حسن التمهيد للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
6	اشتمال الموضوع على مقدمة وعرض وخاتمة.
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
11	تضمين الموضوع العديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الفكرة.
12	وضوح ذاتية الكاتب.
13	تركيز الخاتمة على الجوانب المهمة للموضوع.

فتتناقش مع الطالبات في مدى تحقُّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبُّع كلّ معيارٍ على حدةٍ؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ المقال مراعاة تحقُّق هذه المعايير في موضوعها.

ملاحظة:

تطلب المعلّمة إلى الطالبات أن يسلِّمنها التلخيصات التي قمن بها فيما يتعلّق بتلخيص الدرس، وتؤكِّد عليهن ضرورة القيام بهذا العمل في جميع الدروس التالية لهذا الدرس.

ثانيًا- درس البر والبحر

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

تناقش المعلّمة الطالبات في موضوع الدرس على النحو الآتي:

تعرّف الطالبات بأنَّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال) أيضًا، وهو من نوع المقالة الوصفيّة؛ حيث إنَّ الكاتب يصف الحياة في كلٍّ من البر (الجبل) والبحر.

بعدها تنتقل إلى مناقشة الطالبات_ بعد قراءتهن للدرس في المنزل_ في توضيح الفكرة العامة للنصّ، المتمثّلة في: (منزل الإنسان وسكناه أفضل له من أيّ مكانٍ آخر مهما كان جماله)، والأفكار الجزئيّة له والمتمثّلة في: (البر كما يراه الكاتب، مقارنة بين البر والبحر، خديعة البحر للإنسان مهما كان جماله، حبُّ الكاتب رؤية البحر عند هيجانه)، ثم تطلب إليهن تحديد الكلمات الصعبة الواردة في النصّ؛ ليوظِّفنها في جملٍ من إنشائهن بعد تعرُّفهن لمعناها من مثل: (مرتع، الخبُّ، العباب).

بعد ذلك تنتقل إلى كتابة مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ على السبورة، وتقوم بشرحها وتوضيحها للطالبات عن طريق المناقشة والحوار، وتوزيع الطالبات _مثلاً_ في مجموعاتٍ، وهذه المهارات هي:

_ الجمل والعبارات الدالة على الحقائق، هي: ما عرضه الكاتب عن حقيقة كلٍّ من الجبل والبحر.

- الجمل والعبارات الدالة على الرأي، هي: رأي الكاتب في البحر.

- أوجه الاختلاف: بين الجبل والبحر حسب ما ورد في النصّ من اختلافاتٍ بينهما.

- غرض الكاتب المصرّح به في النصّ، المتمثّل في: توضيح ما بين الجبل والبحر من فروقاتٍ.

- أغراض الكاتب غير المصرّح بها في النصّ، المتمثّلة في: (حبّه لحياة السهل، التفكّر في ملكوت الله وخلقه).

- مواقف الكاتب واتّجاهاته في النصّ: (تفضيله لحياة الجبل، عدم كرهه السكن على شاطئ البحر رغم حبّه لحياة الجبل).

- عبارات الإقناع: تلك العبارات التي أوردها الكاتب لتّدليل بها على حبّه لحياة الجبل.

- تقويم المقروء، من حيث:

المضمون: واضح الفكرة، عرض فيه الكاتب ما بين الجبل والبحر من فروقاتٍ.

اللغة: سهلةٌ واضحةٌ، فألفاظه وتراكيبه ليس بها غموضٌ.

الأسلوب: سهلٌ واضحٌ، فما عرضه من مقارناتٍ بين الجبل والبحر ليس فيه تعقيدٌ، كما أنَّه استخدم الأسلوب الإنشائيّ والخبريّ، إضافة إلى استخدامه الصور البيانية الجميلة المعبِّرة.

بعد الانتهاء من توضيح مهارات القراءة الناقدة، تنتقل بالطالبات إلى مهارات الكتابة الإبداعيّة، المتمثّلة في: الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والتوسّع أو الإثراء بالتفاصيل، وذلك على النحو الآتي:

1- الأصالة:

- عرض الكاتب أفكارًا جديدةً؛ وذلك من خلال ما عرضه من فروقاتٍ بين الجبل والبحر، وتفضيله لحياة الجبل من خلال هذا العرض.

- قدّم بدايةً مبتكرةً للموضوع، كما يتّضح من عبارة (لقد سكنت الربا كما نزلت بالسواحل)

وبعد ذلك ترك الحرّيّة للقارئ في ذلك؛ كلٌّ حسب سكناه.

2- الطّلاقة:

- قدّم الكاتب أفكارًا كثيرةً مرتبطةً بالموضوع؛ فقد قدّم ما يتميّز به الجبل عن البحر من ميزاتٍ؛ فكان كلّما يذكر شيئًا عن الجبل يأتي بنقيضه عن البحر.

- قدّم الأدلة والبراهين المقنعة، التي تقنع القارئ حين كان يتحدّث عن حياة كلٍّ من الجبل والبحر.

- كما قدّم عددًا من المترادفات والجمل المتقابلة، من خلال ما عرضه لكلٍّ من الجبل والبحر من فروقاتٍ.

- واستخدم كذلك الصور البيانية المعبّرة.

3- المرونة:

انتقل من فكرةٍ إلى أخرى بشكلٍ متسلسلٍ ومترابطٍ، فبعد أن قدّم ما بين الجبل والبحر من فروقاتٍ انتقل إلى فكرةٍ أخرى، تمثّلت في عدم كراهيته العيش قرب الشاطئ، واختتم موضوعه بالتفكّر في آيات الله.

- قدّم أفكارًا متنوّعة أثْرت الموضوع.

- ونوّع في الأساليب التي عبّر بها عن الأفكار المطروحة.

4- التوسّع أو الإثراء بالتفاصيل:

- كتب أفكارًا متعدّدةً للموضوع.

- وضمّنه العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة التي أراد إيصالها للقارئ، فكان كلّما يقدّم شيئًا عن الجبل يأتي بنقيضه عن البحر؛ حتى تتّضح الفكرة.

- ختم الموضوع بنهايةٍ مناسبةٍ له.

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1– توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2– توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3– توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4– توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5– توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح المعلّمة لهن بأنَّه ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ آخر وهو (القصّة)، وأنَّ النصّ عبارةٌ عن قصّةٍ مترجمةٍ من الأدب العالميّ، ثم تتطرق إلى التعريف بالقصّة، وأنواعها: القصّة، والقصّة القصيرة، والأقصوصة؛ ثم تعرج بالحديث إلى عناصرها المتمثّلة في: (الشخصيات، والزمان، والمكان، والحدث، والعقدة، والحل، والحوار، والسرد)، فتوضّح لهن المقصود بكلّ عنصرٍ من هذه العناصر.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدرسين السابقين؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (تقديم الكاتب صورة ساخرة للمجتمع الصناعي في الغرب من خلال شخصية العامل البسيط ماركوفالدو، الرافض لإفرازات الثورة الصناعية وتدميرها للبيئة ولعناصرها الأولية، حيث صوَّر الكاتب ماركوفالدو إنسانًا بسيطًا مرتبطًا بالأرض وأشيائها غير المصنَّعة)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (الجادّة، يذرع، نعرة)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (توضيح الحقائق، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد

مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة المتوافرة في الدرس، ومهاراتها السلوكيّة، وأنّ القصّة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير القصّة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
6	استخدام الصور البيانية المعبرة.
7	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
8	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
9	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
10	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
11	وضوح عناصر القصة (الشخصيات، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل).
12	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى العقدة.
13	ترابط الأفكار بشكل منطقي يفضي إلى الحل.
14	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
15	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فتناقش المعلّمة الطالبات في مدى توافر هذه المعايير في القصّة موضوع الدرس، وذلك بتتبُّع كلّ معيارٍ على حدةٍ؛ لمعرفة مدى توافره فيها؛ وذلك لمراعاته عند كتابتها لموضوع القصّة التي ستطلب منهن الكتابة فيها ضمن موضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ.

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنَّه ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ آخر وهو (فنّ السيرة)، وأنَّ السيرة تنقسم إلى نوعين: ذاتيّة، وغيريّة، فتعرّفها بكلّ نوعٍ من هذين النوعين، وأنَّ الدرس الذي بين أيديهن ينتمي إلى فنّ السيرة الغيريّة.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (قصّة إسلام سفانة، وسيرتها مع رسول الله _صلى الله عليه وسلم_ بعد ذلك)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (مدلهم، رهبوت، الحالكة، يذعن، ران، أقال)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف "بين ما كان عليه الشقيقان من ضلال وكفر وبين ما صارا إليه من إيمان وهدي"، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة المتوافرة في الدرس، ومهاراتها السلوكيّة، وأنَّ السيرة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير السيرة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مسبوقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
7	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
8	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
9	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
10	إبراز طبيعة الشخوص الواردة فيها.
11	استخدام الصور البيانية المعبرة.
12	انتقاء الكلمات والجمل المعبرة.
13	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فتتناقش مع الطالبات في مدى تحقُّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبُّع كلّ معيارٍ على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ السيرة مراعاة مدى تحقُّق هذه المعايير في موضوعها.

خامسًا- درس: العطاء

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضحّ لهن بأنَّه ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ آخر وهو (فنّ الخاطرة)، فتوضحّ لهن ما تتميّز به الخاطرة من القصر مقارنة بفنّ المقال، وأن لا مجال فيها للأدلة والبراهين، كما أنَّ عنوانها لا يشترط فيه الانسجام مع مضمونها، وأنَّ نجاحها يعتمد على الجانب الجماليّ الذي يتطلّب الفكرة المبتكرة، والعاطفة السامية، ورشاقة الأسلوب، وحسن التعبير، والصور الفنيّة.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (قيمة العطاء في حياة الإنسان)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (متبجّحًا، يحسروا، نيرًا)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة المتوافرة في الدرس، ومهاراتها السلوكيّة، وأنَّ الخاطرة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير الخاطرة
1	تقديم بداية مبتكرة وغير مألوفة للموضوع.
2	اشتمالها على فكرة جديدة مبتكرة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	استخدامها الصور البيانية المعبرة.
6	الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.
7	تقديم أكبر عدد من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
8	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
9	تنويع الأساليب المعبرة عن الأفكار.
10	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
11	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
12	تقديم نهاية مناسبة للموضوع.

فتناقش الطالبات في مدى تحقُّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبُّع كلّ معيارٍ على حدة؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ الخاطرة مراعاة مدى تحقُّق هذه المعايير في موضوعها.

سادسًا- درس: من مسرحية عنترة

مشاهد من الفصل الثالث

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنَّ هذا الدرس ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ آخر وهو فنّ (المسرحيّة)، فتعرّفهم بالمسرحيّة بأنَّها عبارة عن: فنٌّ أدبيٌّ نثريٌّ أو شعريٌّ، يهدف إلى عرض شريحة من شرائح الحياة أو شأن من شؤونها للجمهور، وذلك من خلال ممثّلين على خشبة المسرح، يتحدّثون بألسنة أفراد المجتمع. فلابدَّ إذن من توافر ثلاثة أركانٍ في المسرحيّة، هي: (النصّ، الممثّلون، الجمهور). ثم تنتقل بهن إلى التعريف بعناصر المسرحيّة، المتمثّلة في: (الشخوص، الزمان، المكان، الحدث، الحبكة، الحوار).

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (الصراع الذي يصوّر الحبَّ والفروسية قديمًا، وذلك من خلال خطبة عبلة والمهر الذي طُلب لها)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (وجم، الفلحاء، طوائل، جهامًا، خائل، الجحافل، الرئبال،)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد الأسباب والنتائج المرتبطة بها، تحديد أوجه الشبه بين عنترة وضرغام، وتحديد

أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعد ذلك تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة، ومهاراتها السلوكيّة المتوافرة في الدرس، وأنّ المسرحيّة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير الآتية:

م	معايير المسرحيّة
1	تقديم بداية مبتكرة غير مألوفة للموضوع.
2	ابتكار أفكار جديدة غير مطروقة.
3	توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع في فترة زمنية محددة.
4	تقديم أكبر قدر من الأدلة والبراهين المقنعة.
5	تقديم أكبر قدر من الألفاظ المترادفة والجمل المتقابلة.
6	استخدام الصور البيانية المعبرة.
7	انتقاء الألفاظ والتراكيب المعبرة.
8	كتابة أفكار متنوعة تثري الموضوع.
9	كتابة أفكار متعددة للموضوع.
10	تضمين الموضوع العديد من المشكلات التي تبرز الفكرة.
11	وضوح عاصر المسرحية (الشخوص، الأحداث، المكان، الزمان، الحبكة، الحوار)
12	ترتيب الأحداث بما يؤدي إلى الصراع المسرحي.
13	استخدام الحوار المناسب.
14	تحديد الشخصيات الرئيسة والثانوية.
15	رسم الحل المناسب للصراع الوارد في المسرحية.

فتناقش الطالبات في مدى تحقُّق هذه المعايير وتوافرها في الدرس، وذلك بتتبُّع كلّ معيارٍ على حدةٍ؛ حتى تستطيع الطالبة فيما بعد عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ المسرحيّة مراعاة تحقيق هذه المعايير في موضوعها.

سابعًا- درس: الخلايا الجذعيّة

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنّ هذا الدرس ينتمي إلى فنّ (المقال)، وقد سبق الحديث عن هذا الفنّ، وهو عبارةٌ عن مقالةٍ علميّةٍ، والمقالة العلميّة تمتاز بابتعادها عن الحشو، والتركيز على الفكرة، والإيجاز، واستعمال المعاني المباشرة للألفاظ. ثم تذكّرهن بأنّ المقالة ينبغي أن يكون لها مقدمةٌ وعرضق وخاتمةٌ.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة؛ من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (اكتشاف الخلايا الجذعيّة وما أحدثته من ثورةٍ في عالم الطبّ)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن إن كان هناك ثمة مفرداتٍ بحاجةٍ إلى توضيحٍ، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد الأسباب والنتائج المرتبطة بها، تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع، وتقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة، ومؤشّراتها السلوكيّة المتوافرة في الدرس، وتذكّرهن بمعايير المقال التي سبق الحديث عنها؛ لتتمّ مراعاتها عند كتابة موضوع تعبيرٍ في فنّ المقال.

ثامنًا- درس: اللوحة الخالدة

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح لهن بأنّ هذا الدرس ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ سبق الحديث عنه وهو فنّ (القصّة)، فتسترجع مع الطالبات عناصر القصّة التي سبق الحديث عنها.

ثم تنتقل إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي اتّبعتها في الدروس السابقة، من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (اللوحة الخالدة وما أحدثته من أثرٍ في نفسية المريضة)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جمل من إنشائهن، مثل: (وطّنت، الفرجون، أرخت)، ثم توضيح عناصر القصّة في هذا الدرس، بعدها يتم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (توضيح الحقائق، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتوضيح أوجه الاختلاف "بين ما كانت عليه المريضة وكيف صارت بعد ذلك"، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير، وأخيرًا تقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل بالطالبات إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة، ومؤشّراتها السلوكيّة المتوافرة في الدرس، وأنّ القصّة ينبغي أن تتوافر فيها المعايير التي سبق الحديث عنها، فتتناقش مع الطالبات في مدى مراعاة الكاتب لهذه المعايير؛ لتتمثّلها الطالبة عند كتابتها لموضوع تعبيرٍ في فنّ القصّة.

تاسعًا- درس: عمر بن الخطاب

الأهداف السلوكيّة:

يُتوقَّع من الطالبة في هذا الدرس أن تكون قادرةً على:

1- توضيح الفكرة العامة للنصّ.

2- توضيح الأفكار الجزئيّة للنصّ.

3- توظيف المفردات الصعبة في جملٍ من إنشائها.

4- توضيح مهارات القراءة الناقدة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

5- توضيح مهارات الكتابة الإبداعيّة ومؤشّراتها السلوكيّة الواردة في النصّ.

إرشاداتٌ عامةٌ بكيفية تنفيذ الدرس:

بعد التهيئة لموضوع الدرس، توضّح للطالبات بأنَّ هذا الدرس ينتمي إلى فنٍّ أدبيٍّ قد سبق الحديث عنه ألا وهو فنّ (السيرة).

ثم تنتقل بهن إلى مناقشة الدرس بالطريقة نفسها التي تم اتّباعها في الدروس السابقة، من حيث: توضيح الفكرة العامة له والمتمثّلة في: (عدل عمر رضي الله عنه)، وتوضيح الأفكار الجزئيّة، والمفردات الصعبة ووضعها في جملٍ من إنشائهن، مثل: (أنبه، يحابي، يزري)، ثم الانتقال إلى مناقشة مهارات القراءة الناقدة المتوافرة في الدرس، مثل: (تحديد الحقائق والآراء، تحديد جمل السبب وجمل النتيجة المرتبطة بها، وتحديد أوجه الشبه، وتحديد أغراض المؤلّف المصرّح بها وغير المصرّح بها، وتحديد مواقف المؤلّف واتّجاهاته، وتحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير، ثم تقويم المقروء من حيث: مضمونه ولغته وأسلوبه)، بعدها تنتقل إلى مناقشة مهارات الكتابة الإبداعيّة، ومؤشّراتها السلوكيّة المتوافرة في الدرس، وأنَّ السيرة ينبغي أن تتوافر فيها مجموعةٌ من المعايير وقد ذكرناها سابقًا في درس لؤلؤة الطائيّة ، فتذكّرهن بها؛ لمعرفة مدى مراعاة الكاتب لها في موضوعه؛ لتستفيد بها الطالبة فتطبّقها عند كتابتها لموضوع تعبير في فنّ السيرة.

موضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ:

تمّت الإشارة عند مناقشة كيفية تنفيذ تدريس نصوص القراءة الإضافية، إلى الحديث عن معايير كلّ فنٍّ من الفنون الأدبيّة المتمثّلة في: (القصّة، والمقال، والخاطرة، والسيرة، والمسرحيّة)، وأنَّ الطالبة ينبغي أن تستفيد من هذه المعايير وتطبقها عند كتابتها لأيّ فنٍّ أدبيٍّ من هذه الفنون، حيث تمّ التطرّق إليها عند مناقشة النصوص القرائيّة، لذلك خُصّصت حصصٌ لكتابة بعض الموضوعات كتابة إبداعيّة تقوم بها الطالبة، مستوحى مضمونها من نصوص القراءة الإضافية، فكانت هناك ثلاثة موضوعاتٍ تعبيريّةٍ، كلُّ موضوعٍ تكتبه الطالبة في حصّةٍ دراسيّةٍ واحدةٍ، مثّلت هذه الموضوعات الفنون الأدبيّة الآتية: (القصّة، والخاطرة، والمقال)، وهذه الموضوعات هي:

الموضوع الأول:

قد تأخذ الحياة منا أغلى الأشياء وأثمنها.. هكذا دون سابق إنذارٍ، فالموت حقيقةٌ لابدَّ منها، فيفاجئنا بسلبه فلذات أكبادنا بعد طول انتظارٍ، وبعد أن تقرَّ أعيننا برؤيتهم.

اكتبي قصّةً في هذا الجانب، موضّحةً حالة أبٍ قد خطف الموت ابنه بعد طول انتظارس.

الموضوع الثاني:

الحياة مليئةٌ بالتناقضات والمتضادات، وقد تختلف وجهة نظر الإنسان في كلّ منهما، وهي ضرورةٌ ملحّةٌ في حياته، فهناك البر والبحر.. وكلٌّ منهما له خصوصيته التي تختلف عن الآخر.

اكتبي خاطرةً في ذلك، مبيّنةً أثر هذا التناقض على حياة الإنسان.

الموضوع الثالث:

التعلّق بالأمل ولو بوميضٍ بسيطٍ منه سببٌ في الحياة والشفاء من الأمراض؛ فالتفاؤل والبعد عن اليأس أمرٌ ضروريٌ للبقاء على وجه الأرض، والوصول إلى الغايات المنشودة.

اكتبي مقالاً في هذا الجانب.

Abstract

Al Khusaibi, Ghalya bint Zaher bin Abdullah, The Effect of the Method of Teaching Extra Reading Topics in Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for 10th Grade Female Students in Sultanate of Oman . PhD thesis, Yarmouk University, 2012 (Supervisor: Dr. Ratib Qasim Ashour).

This study aimed at identifying the impact of the Method of Teaching Extra Reading Topics in Improving Critical Reading and Creative Writing Skills for Grade 10 Female Students in Sultanate of Oman. In order to achieve the objective of the study, the researcher prepared a list of critical reading skills, including six skills along with their behavioral indicators and built a critical reading test in light of the critical reading skills approved for the study. The test included 21 items; 8 items multiple choice, 12 completion items, and 1 essay writing item. The researcher also prepared a list of creative writing skills and their behavioral indicators, and built a creative writing test of two items. The first item had four topics from which the student was asked to choose one to write about. In the second item, the student was given the freedom to choose the topic she would write about, given that it should be of a different type from that in the first item. The different types of writing approved in the study include; story, essay, thoughts, biography, and play. The researcher provided nine extra reading

topics to be taught to the experimental group and prepared a teacher's guide.

The sample of the study consisted of 56 10^{th} grade female students selected purposefully from two public schools in the academic year 2011/2012 in Muscat General Directorate of Education. The students were divided randomly into two groups; the experimental group containing 29 students, and the control group containing 27 students. The semi-experimental design was admisnitrated based on two groups, experimental and control groups, a pre and post test, the experimental group was taught extra reading topics following the method approved in the study, while the control group was taught through traditional method described in the Assessment Document.

The sfindings of the study showed that there are signifcant statiscal difference at the level of (a= 0.05) attributed to the impact of the method on the skills of differentiating between reasons and results, identifying aspects of similarities and differences, identifying the writer's aims and objectives of the critical reading skills. while there were no differences in the remaining skills. These differences were in the favor of the experimental group. The results also showed signifcant statiscal difference at the level of (a= 0.05) attributed to the impact of the method on the critical reading test as a whole, in the favor of the experimental group.

In addition, the findings indicated that there are signifcant statiscal difference at the level of (a= 0.05) in the creative writing test attributed to the impact of the method. The findings came supportive of the experimental group. In light of those results, the researcher recommends giving more attention to improve the skills of critical reading and creative writing of basic education students.

Key words: Extra reading, critical reading skills, creative writing skills.